

LE MOUVEMENT  
DES  
ÉCOLES NOUVELLES

EN ANGLETERRE ET EN FRANCE

*Etude historique et critique*

---

THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ (LETTRES)

*Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris*

PAR

**Friedrich GRUNDER**

Professeur à l'Ecole des Roches

---

PARIS

EMILE LAROSE, LIBRAIRE-ÉDITEUR

11, RUE VICTOR COUSIN, 11

---

1910







LE MOUVEMENT  
DES  
ÉCOLES NOUVELLES  
EN ANGLETERRE ET EN FRANCE



LE MOUVEMENT  
DES  
ÉCOLES NOUVELLES  
EN ANGLETERRE ET EN FRANCE

*Etude historique et critique*

---

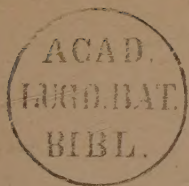
THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ (LETTRES)

*Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris*

PAR

**Friedrich GRUNDER**

Professeur à l'Ecole des Roches



---

PARIS  
EMILE LAROSE, LIBRAIRE-ÉDITEUR  
11, RUE VICTOR COUSIN, 11

---

1910



AU D<sup>r</sup> REDDIE,

le vaillant pionnier de ce mouvement,

je dédie ce livre

en hommage d'admiration

et de reconnaissance.



## PRÉFACE

---

Ce travail était d'abord destiné à caractériser, au point de vue historique et critique, un nouveau type d'école qui a pris son origine en Angleterre, il y a vingt ans, et dont j'aurais voulu suivre le développement en France et en Allemagne. A mon grand regret, il m'a cependant fallu abandonner l'idée de décrire les « Ecoles Nouvelles » allemandes, car je n'ai pu trouver l'occasion d'y faire un stage assez long pour me permettre d'acquérir une impression personnelle, les vacances étant presque toujours placées au même moment que celles de l'Ecole des Roches. Je me suis donc borné à l'exposé des systèmes des deux écoles : Abbotsholme et l'Ecole des Roches, que je connais parfaitement, ayant participé à la vie de chacune en qualité de professeur pendant environ trois ans. Je me suis efforcé d'appuyer mes idées personnelles sur des faits réels, justifiés par les documents souvent cités dans ce travail, et qui témoignent de ma sincérité.

Les études et les documents publiés sur les Ecoles Nouvelles sont déjà assez nombreux, mais souvent

inexacts ou déjà vieillis, grâce au développement rapide de ces « laboratoires de pédagogie », qui, heureusement, ne restent pas stationnaires. J'ai donc essayé de mettre les choses au point en ne parlant que de l'état actuel (1) des deux Ecoles dans la partie critique et en ne m'occupant pas des anciens programmes, qui contenaient beaucoup de choses irréalisables, et donnaient d'ailleurs une idée fausse de ces institutions.

Les nombreuses écoles qui se sont inspirées de l'école-type « Abbotsholme » prouvent suffisamment que sa tentative de réforme pédagogique correspondait à un véritable besoin ressenti dans les pays les plus divers. La liste suivante (2) en donnera une idée :

Angleterre.

1. \* *The New School Abbotsholme, near Rochester (Derbyshire), fondée par le Dr. Reddie, en 1889.*
2. \* *Bedales School, near Petersfield (Hampshire), fondée par M. Badley, en 1893 (co-éducation).*
3. *Ruskin Home School, Heacham-on-Sea (Norfolk).*
4. *Clayesmore School, near Pangbourne, fondée en 1896.*
5. *Westdowns School, near Winchester.*

(1) Mes observations personnelles sur Abbotsholme se rapportent surtout à mon séjour à cette école de 1902-1905. Je ne l'ai pas visitée depuis ce temps.

(2) Basée sur celle du Dr Reddie (Cl. *The Abbotsholmian*, juin 1908, p. 9), elle a été corrigée et complétée grâce à la coopération de M. Ad. Ferrière, privat-docent à l'Université de Genève, et de M. Fritz Braun, à Vienne, qui ont bien voulu me procurer les documents nécessaires.

## France.

1. \* *Ecole des Roches, près Verneuil (Eure), fondée par M. Demolins, en 1899.*
2. \* *Ecole de l'Esterel, près Cannes (Alpes-Maritimes), 1900-1906.*
3. \* *Ecole de l'Ile-de-France, à Liancourt (Seine-et-Oise), 1901.*
4. \* *Collège de Normandie, près Rouen, 1902.*
5. *Ecole du Sud-Est, près Lyon, 1903-1906.*
6. \* *Ecole de Guyenne, près Bordeaux, 1905-1909.*
7. \* *Ecole d'Aquitaine, près Chalais (Charente), 1905.*
8. *La Ruche, le Pâtis, près Rambouillet (Seine-et-Oise).*
9. *Ecole Nouvelle russe, fondée près Genève, transférée à Plessis-Piquet (Seine), en 1907.*
10. *Ecole Nouvelle de Planchoury, près Tours, 1908 (filles).*

## Allemagne.

1. *Deutsches Landerziehungsheim (1) (abréviation D. L. E. H.) Ilsenburg im Harz, fondé par le Dr. Lietz, en 1898 (petits élèves).*
2. *Deutsches Landerziehungsheim Stolpe, près Berlin, 1901 (filles).*
3. *Deutsches Landerziehungsheim Haubinda, près Streufdorf (Thuringe), fondé par le Dr. Lietz, en 1901 (élèves moyens).*

(1) « Home allemand d'éducation à la campagne. »

4. Landerziehungsheim Laubegast, près Dresde, 1903-1906 (co-éducation).
5. \* *Deutsches Landerziehungsheim Bieberstein, près Fulda (Hesse-Nassau), fondé par le Dr. Lietz, en 1904 (grands élèves).*
6. \* Deutsches Landerziehungsheim Schloss Gaienhofen, près Constance, 1904 (filles).
7. Landerziehungsheim Unterschondorf am Ammersee, 1905.
8. Deutsches Landerziehungsheim Wald Sieversdorf, 1906 (filles).
9. Freie Schulgemeinde Wickersdorf, près Saalfeld (Thuringe), 1906-1909 (co-éducation).
10. Landerziehungsheim Breitbrunn am Ammersee (filles), 1904.
11. Freie Schulgemeinde Buschgarten, Erziehungsinstitut bei Fürstenwalde-Spree, 1906.
12. Deutsches Landerziehungsheim Dettinghofen (Forêt-Noire), 1907.
13. Erziehungsschule Schloss Bischofstein bei Lengenfeld (Bez. Erfurt), 1908.
14. Königliches Arndt-Gymnasium Grunewald, près Berlin, 1908 (première Ecole d'Etat avec l'organisation extérieure des Ecoles Nouvelles. Instruction officielle) (1).
15. Odenwaldschule, Oberhambach, près Heppenheim (Hesse Darmstadt), 1910 (co-éducation).

(1) Le Dr Nachtigal a été envoyé à l'Ecole des Roches par l'Etat prussien, dans l'été de 1906.

16. Deutsches Landerziehungsheim près de Holzminden (Weser), 1910.
17. Landerziehungsheim « Schloss Drebkau » près Dresde.
18. Erziehungsinstitut « Heimgarten », à Iugenheim près Darmstadt.
- (19. Erziehungsschule Schnepfenthal, près Gotha, l'ancien « Philanthropinum » de Salzmann, réorganisée dans le sens des Landerziehungsheime, par le Dr. Ausfeld.
20. \* Le « Pädagogium » de Godesberg, près Bonn, existant depuis 1883 et ses succursales :
21. Le « Pädagogium » de Herchen an der Sieg, 1901, et :
22. Le « Nordseepädagogium » Südstrand-Föhr, 1908, fondés par le Dr Kühne, sont arrivés indépendamment à peu près à l'organisation des Ecoles Nouvelles).

## Suisse.

1. \* *Schweizerisches Landerziehungsheim Schloss Glarisegg, près Steckborn, fondé par le Dr W. Frei et W. Zuberbühler, en 1902.*
2. Institut Grünau, près Berne, transformé en « Landerziehungsheim, en 1902.
3. Ecole Nouvelle de Chailly, près Lausanne, 1903.
4. Landerziehungsheim Hof Oberkirch, près Uznach, 1907.

5. Landerziehungsheim Kefikon, près Islikon (Thurgovie), 1907.
6. Ecole Nouvelle de la Châtaigneraie, près Coppet, 1908.
7. Ecole Nouvelle de Boudry, près Neuchâtel, 1910.
8. Ecole Nouvelle de Gilamont, près Vevey, 1910.

## Autriche.

1. *Landerziehungsheim Mödling (Kürnbergerstrasse, 9), fondé à Krems par le Dr J. Longo, en 1898.*
2. Oesterreichisches Landerziehungsheim Freiwaldau, 1903-1905.
3. Landerziehungsheim « Juvenile », Mürrzuschlag (Styrie) (co-éducation), 1906-1909.

## Suède.

1. *Lundsberg Skola, Lundsberg i. Värmland, fondée par William Ollson, en 1896.*

## Pologne.

1. *Ecole Nouvelle de Stara Wies, près Varsovie, fondée par le Dr. Lutoslawski, 1906-1909.*

## États-Unis.

1. *The Choate School, East Wallingford (Connecticut), transformée en 1906.*

2. The Sanford School, Ridding Ridge (Connecticut), 1906.
3. The Nordhoff School, Ventura, près Los Angeles (Californie).
4. Interlaken School, La Porte (Indiana), 1907.

J'ai visité les écoles marquées d'une astérisque, en constatant partout à peu près la même *organisation extérieure* ; mais c'est naturellement l'esprit qui importe et, pour le saisir, il faudrait vivre dans une institution pendant quelque temps. Des écoles énumérées, plusieurs ont l'air de ressembler très peu à leur modèle et ont même la prétention d'être originales, tout en existant, directement ou indirectement, grâce à l'action d'Abbotsholme ; mais le nom d'*Ecole Nouvelle* est déjà devenu une sorte de réclame. Voyons donc ce qu'il faut pour être vraiment digne de cette appellation, en soumettant à une étude historique et critique les deux « Ecoles Nouvelles » les plus anciennes d'Angleterre et de France, *qui me semblent être les plus rapprochées de mon idéal pédagogique.*

J'ai voulu, en montrant aussi objectivement que possible ce qu'elles ont accompli et ce qui leur manque encore, sortir du cadre étroit de mon étude *pour rendre un service à tous ceux qui s'intéressent à la noble tâche d'éducateur.*



# LE MOUVEMENT

DES

# ÉCOLES NOUVELLES

EN

## ANGLETERRE ET EN FRANCE

---

### INTRODUCTION

#### I

Les penseurs qui ont décrit les défauts du système pédagogique de leurs contemporains ont été nombreux dans tous les temps, mais les hommes d'action qui ont eu le courage et le génie de rompre avec les traditions surannées, sont relativement rares.

Les *Ecoles Nouvelles* (1) nous présentent un de ces essais de réformes *pratiques*. Pour mieux montrer leur but, examinons brièvement des TENTATIVES ANALOGUES des temps passés, et nous en tirerons la définition de ce qu'elles sont aujourd'hui. Il y a eu, sans doute, beaucoup de réformateurs dévoués et isolés, qui ont frayé une voie nouvelle et dont l'œuvre a connu l'oubli. Cela tient souvent à leur modestie et

(1) Appelées *New Schools* en Angleterre, et *Landerziehungsheime* (homes d'éducation à la campagne) en Allemagne

au peu de célébrité qu'ils ont acquis de leur vivant. Nous sommes donc forcés de choisir parmi ceux qu'un hasard heureux a préservés de l'oubli.

### Victorin De Feltre.

Ainsi, nous trouvons comme premier éducateur « moderne » l'Italien Victor Rambaldoni (1378-1446), connu sous le surnom de Victorin De Feltre, que lui valut sa petite taille. Mais c'était « une grande âme dans un petit corps », et il mérite bien d'être connu et estimé.

Il était ce qu'on appellerait aujourd'hui un homme *self-made*. Ayant perdu ses parents de bonne heure, resté sans fortune personnelle, mais voulant quand même poursuivre ses travaux, il se fit domestique chez un savant pour en obtenir des leçons particulières. Victorin acquit une grande culture intellectuelle et reçut les plus grands honneurs universitaires de son temps. Il se plaça parmi les premiers humanistes italiens, à côté de Pétrarque, son contemporain. C'était un de ces caractères qui semblent bien être prédestinés à la grande œuvre de l'éducation.

Il fit ses débuts dans la pédagogie et devint ensuite précepteur, professeur et directeur de différents établissements. Finalement, il fut appelé à Mantoue, en 1423, par le duc Gian Francisco II Gonzaga, pour y réformer l'Ecole de la Cour, la *Casa Zoiosa*, où étaient élevés les fils du prince et d'autres gentilshommes.

Sous son influence, cette école méritait bientôt le nom de *Casa « Giocosa »*, c'est-à-dire « la Maison joyeuse ». C'était un palais somptueux, situé dans un parc magnifique, à côté

d'un petit lac. Victorin s'était assuré à l'avance une indépendance absolue vis-à-vis du prince, et voici les réformes les plus importantes, par lesquelles il commença son œuvre :

Lorsqu'il en prit la direction, l'Ecole se trouvait dans un état lamentable. Pour arriver à une discipline plus parfaite, il restreignit le nombre des domestiques et interdit absolument aux jeunes nobles de conserver des valets privés, toujours prêts à satisfaire les caprices de leurs maîtres. Il proscrivit ensuite les habits fastueux, les mets choisis et toutes les habitudes engendrant la mollesse et la luxure. Il réduisit le nombre des jeunes nobles, renvoyant — malgré les protestations des familles — les élèves qu'il jugeait indignes de la société des princes. Il avait coutume de dire que « tandis que le trop grand nombre engendre le désordre et la confusion, un petit groupe choisi produit habituellement l'émulation, origine certaine de progrès éclairés (1) ».

Ainsi, le désordre, la paresse et la dissipation firent place à l'ordre, au travail et à la régularité, conditions premières de ce contentement intérieur et de cette allègre vivacité, si nécessaires à la jeunesse.

Véritable enfant de la Renaissance, Victorin De Feltre a montré le premier l'insuffisance des écoles du moyen âge. Ayant créé une institution qui répondait aux besoins de son temps, *il doit être considéré comme un précurseur de ce mouvement.*

Son idéal était d'adapter le christianisme à l'antique éducation grecque, qui demandait avant tout la *καλοκαγαθία τῶν τροπῶν*, le développement harmonieux du corps et de l'esprit.

(1) De'Rosmini, *Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre*, Milan, 1845, p. 57.

En examinant la *Giocosa* de plus près, nous verrons les moyens par lesquels il voulut atteindre cet idéal.

Son école comprenait deux maisons : la Maison des Princes (*Casa dei Principi*), à laquelle il adjoignit celle des Externes, comprenant à la fois des fils de bourgeois payant pension et des élèves admis gratuitement. Bientôt affluèrent à la *Giocosa* des jeunes gens de toutes les parties de l'Italie, de la France, de l'Allemagne et de la Grèce. Victorin choisit les meilleurs et les plaça dans la Maison des Princes, sans égard à leur naissance. Les études, les jeux et les exercices physiques étaient communs à tous.

On voyait des élèves, et notamment les meilleurs, rester à l'Ecole après y avoir fini leurs études, et ils les suivaient encore en qualité de surveillants-répétiteurs. Victorin s'était ainsi assuré un moyen des plus efficaces de maintenir les traditions de l'Ecole, car avec ces anciens élèves, leurs camarades plus âgés, les petits apprenaient plus facilement qu'avec les professeurs, dont le niveau intellectuel était déjà plus éloigné d'eux.

### I. — *L'Education intellectuelle.*

En ce qui concerne les études de la *Giocosa*, il nous manque malheureusement des documents très précis sur les méthodes suivies (1) et sur les professeurs qui les appliquaient ; mais, d'après les écrits des premiers élèves, les

(1) « *Libellus didascalicus Gregorii Corrarîi Veneti ad Andrèum fratrem : Quomodo educari debeant pueri* », dont l'auteur est un ancien élève de Victorin, nous donne une idée générale de ses méthodes (Krampe, *Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik*, Breslau, 1895, p. 226-239, emprunté à De'Rosmini, éd. Bassano, 1801).

professeurs suivaient dans l'enseignement le principe de Quintilien, pour que « l'élève ne prenne pas en aversion les études qu'il ne peut pas encore aimer ». Nous retrouvons ici le principe d'Herbart, qui préconise la toute-puissance de l'intérêt, mais, à la *Giocosa*, on faisait peut-être un peu trop appel au désir de la louange pour stimuler le travail.

Dans un temps où l'usage des verges était à l'ordre du jour dans toutes les écoles, Victorin De Feltre s'opposait absolument aux punitions corporelles pour les études, mais il ordonnait que les paresseux travaillassent pendant les récréations de leurs camarades.

A la *Giocosa*, on apprenait tous les sujets qui étaient enseignés à cette époque en Italie : l'italien, le latin, le grec, les mathématiques, l'astronomie, la dialectique, la morale, la peinture et la musique.

Certes, il y manque la physique et l'histoire : celle-ci donnant une excellente formation à la vie civique, celle-là assurant à l'esprit une grande pondération. Mais cette lacune paraît moins grande lorsqu'on se rappelle qu'à cette époque et même jusqu'à la Révolution française, les seuls sujets enseignés dans les collèges italiens étaient le latin, le grec, la rhétorique et la dialectique.

Une méthode qui, malgré ses défauts, a cependant ses avantages, consistait à enseigner plusieurs matières non simultanément et dans des leçons hebdomadaires, mais l'une après l'autre. Pendant une semaine entière, on ne faisait que du latin, par exemple ; la semaine suivante seulement du grec et ainsi de suite. Cela devait être fatigant pour de jeunes esprits.

Victorin lui-même enseignait le latin et le grec et exerçait ses élèves à écrire indifféremment en prose et en vers. C'était un professeur simple, clair, sans affectation. Pour composer, il demandait que les élèves consultassent des auteurs qui avaient écrit sur les sujets à traiter, ajoutant aux textes leurs idées personnelles.

Ennemi acharné de tout verbiage, le grand défaut de son siècle, il supprimait dans les compositions des élèves tous les mots inutiles. Il leur demandait de justifier leurs opinions personnelles et les discutait avec eux. Si les jeunes gens admettaient une idée proposée, lui-même soulevait souvent des objections pour les obliger à réfléchir.

## II. — *L'Education physique.*

Pour l'éducation physique, Victorin De Feltre est *un précurseur de premier ordre*. Il avait coutume d'affirmer :

« 1° Que l'esprit humain ne peut exercer ses facultés, si les organes dont il doit se servir sont gâtés (*quasti*) et défectueux ;

« 2° Que les exercices physiques sont en général les plus efficaces pour l'éducation harmonieuse de toutes les facultés de l'enfant (1) ».

C'est encore l'esprit grec adapté aux besoins de son siècle.

Victorin se préoccupait, dans les moindres détails, de l'*hygiène*. La nourriture était saine et simple ; lui-même surveillait la cuisine et ne permettait rien qui pût exciter la gourmandise. Les élèves buvaient un peu de vin, coupé de beaucoup d'eau.

(1) Paolò Vecchia, *Vittorino da Feltre*, Rome, 1908, p. 94.

Les vêtements étaient également simples et légers, les lits assez durs, sans couvertures pesantes. En hiver, les élèves devaient se réchauffer par des promenades et des exercices physiques, et non en s'approchant du feu, et, pour les aguerrir, tous ces exercices avaient lieu en plein air, quelle que fût la saison.

Il adaptait les exercices physiques de chacun des écoliers à la situation sociale à laquelle il se préparait. Vivant à une époque de guerres fréquentes, les élèves faisaient des exercices militaires, et, de temps en temps, simulaient de véritables batailles. Il prescrivait aussi les joutes, la lutte, l'escrime, et en plus, la chasse, l'équitation, la course, la natation et l'exercice de la lance.

### III. — *L'Education morale et religieuse.*

L'éducation morale et religieuse était basée sur le christianisme, car, ainsi que Pétrarque, Victorin ne s'en écarta pas, quoique la plupart des humanistes y fussent opposés ou indifférents.

La discipline, à la *Giocosa*, était très stricte, nous l'avons dit ; elle était cependant tempérée par l'affection et la douceur que Victorin témoignait à tous ses élèves, quelle que fût leur naissance. C'était un novateur de la vraie démocratie scolaire.

Il exigeait des élèves une politesse extrême et une bonne tenue poussée jusqu'aux moindres détails.

Les inflexions de la voix même devaient être douces et agréables, comme il sied aux gens bien élevés.

Il abhorrait le mensonge et pardonnait très facilement à ceux qui spontanément s'avaient coupables.

Laisant aux élèves le temps de réfléchir sur une faute commise, il ne les punissait jamais sur-le-champ.

Les punitions corporelles étaient peu fréquentes (contrairement aux habitudes de son temps) et seulement employées dans les cas où tout autre moyen avait échoué. Il estimait avec raison que la crainte exagérée de cette punition conduit à la lâcheté et à l'hypocrisie.

Les pratiques religieuses habituelles étaient suivies ponctuellement, et Victorin devenait extrêmement sévère envers ceux qui parlaient irrévérencieusement de la religion.

L'ascétisme, que M. Payot (1) et, avec lui, M. Færster, préconisent, était mis à profit pour la formation du caractère, pour l'éducation de la volonté. Comparez avec cela l'ascétisme séculier de l'auteur mentionné, qui dit (2) : « Je prétends que ce que l'éducation hellénique appelait ascétisme, — qui fut encore développé par la pédagogie ecclésiastique, — est une méthode tout à fait indispensable à la conquête de la liberté morale, tout particulièrement dans le domaine sexuel ».

L'Anglais Stuart Mill lui-même soutient ce principe pédagogique (3) : « De celui qui n'a jamais renoncé à quelque chose de permis, on ne peut attendre avec certitude qu'il sache renoncer à tout ce qui est défendu. Nous ne doutons pas qu'un jour on ne ramène les enfants et les jeunes gens systématiquement à l'ascétisme. On leur enseignera, comme dans l'antiquité, comment il faut subir les désirs, braver les

(1) Payot, *l'Education de la volonté*, Paris, 1908.

(2) Foerster, *Sexualethik und Sexualpädagogik*, Munich, 1907, p. 62.

(3) *Ibidem*, cité par Foerster, p. 63.

périls et souffrir des douleurs volontairement. Et cela, tout simplement, à titre d'exercice pédagogique ».

La description de la *Giocosa* nous montre l'excellence de Victorin De Feltre comme éducateur, et nous ne doutons plus qu'il fut vraiment le premier éducateur « moderne », en adaptant l'éducation grecque aux besoins de son siècle.

Son école ne se maintint pas sous ses successeurs : l'éducation est avant tout affaire d'influence personnelle. Pourtant, la *Giocosa* a exercé une profonde action pédagogique : *les yeux de toute l'Europe étaient tournés vers l'Italie*, terre classique de la Renaissance. Victorin avait formé des élèves de tous les pays. De' Rosmini, son premier biographe, en cite une quarantaine, parmi lesquels un certain nombre d'humanistes très connus. Sans continuer directement l'œuvre du maître, ils en perpétuèrent les traditions.

Il est curieux de suivre, avec Vecchia, les idées de Victorin de Feltre sur les exercices physiques, adaptées successivement par « Pandolfini, Alberti, Vegio, Mercurialis, Rabelais (1) et qui, à travers les écoles de Basedow, Salzmann, etc., sont arrivées jusqu'à nous ». Il est certain que Salzmann fut le premier, après Victorin De Feltre, à se servir de l'éducation physique comme acheminement à l'éducation intellectuelle et morale.

(1) Nous donnons cet enchaînement, cité par Vecchia, *Vittorino da Feltre*, p. 108, pour ce qu'il vaut. Il serait le sujet d'un travail spécial destiné à prouver l'influence de Victorin jusqu'à nos jours.

Nous arrivons donc à la *deuxième tentative* célèbre de réforme pédagogique selon l'esprit contemporain : les Ecoles des Philanthropinistes allemands de Dessau et de Schnepfenthal, fondées à la fin du xviii<sup>e</sup> siècle.

### Le Philanthropinisme.

Pour comprendre ce grand mouvement pédagogique, il faut savoir ce qu'étaient les écoles allemandes à la fin du xviii<sup>e</sup> siècle ; Raumer (1), dans son *Histoire de la pédagogie*, nous les décrit de la manière suivante :

« A cette époque, la jeunesse était, pour la plupart des enfants, un temps très pénible. L'enseignement était dur et d'une sèche sévérité (*herzlos*). La grammaire était martelée (*eingebläut*) dans la mémoire, ainsi que des citations de l'Ecriture et des couplets de cantiques. La punition habituelle consistait à faire apprendre par cœur le psaume 119. Les salles de classes étaient sombres et mélancoliques. Personne n'avait l'idée que la jeunesse pouvait faire quelque chose avec amour et que les yeux pouvaient servir à autre chose qu'à lire et à écrire ».

Cette description se rapporte aux écoles populaires orthodoxes fondées pour les petits protestants, qui y devaient apprendre la lecture et l'écriture, presque uniquement en vue des leçons de catéchisme. Les instituteurs étaient *improvisés* et se recrutaient surtout parmi d'anciens soldats et des ouvriers manqués. Ils furent ensuite remplacés par des instituteurs de profession dans les écoles populaires piétistes.

(1) Cité dans Salzmann, *Ameisenbüchlein*. (Reclam), Leipzig, p. 4.

L'enseignement classique orthodoxe se bornait à l'étude du latin et du grec, et les professeurs étaient généralement de jeunes théologiens, qui avaient choisi cette carrière comme un pis-aller avant de devenir pasteurs. Aussi n'était-il pas rare que les Universités se plaignissent de la mauvaise préparation des étudiants dans les langues classiques, et, pourtant, ils n'avaient fait que cela (1).

Les piétistes créèrent des écoles normales et poussèrent l'enseignement secondaire à des études plus pratiques, mais aux dépens de la culture classique, en organisant les *Real-schulen*. Mais elles tombèrent bientôt en décadence, comme les autres écoles allemandes.

*Ce besoin de réforme est la cause de l'ovation faite à l'Emile de Rousseau, en Allemagne.*

Johann Bernhard Basedow (1723-1790) conçut le désir de réaliser les idées de Rousseau, dont il fut le grand admirateur, et Jean-Paul Richter l'appelle, à juste titre, « l'éditeur et le traducteur spirituel de Rousseau ». Son cri de guerre était « le retour à la nature », et, avec son inspirateur, *il veut recréer l'humanité par une nouvelle éducation*, en ouvrant (2), en 1774, le célèbre *Philanthropinum* dans la

(1) « Parmi les fautes graves prévues aux règlements scolaires inspirés par eux (c'est à-dire les premiers pédagogues protestants), il est curieux, par exemple, de voir figurer immédiatement l'une après l'autre, les deux suivantes : *Germanice loqui*, et *Contra bonos mores delinquere*, dit Pinloche, *L'Éducation en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle : Basedow et le Philanthropinisme*, Paris, 1889.

(2) Déjà treize années auparavant, en 1761, Martin Planta, de concert avec Nesemann, avait fondé, à Zizers, près Coire, en Suisse, un *Philanthropinum* d'un ordre supérieur à celui de Dessau. C'était déjà une république scolaire avec beaucoup de *self-government*, des travaux à la campagne et dans les ateliers, un véritable *Land-Erziehungsheim*.

ville de Dessau (1), grâce à une souscription nationale et à la générosité du prince de Dessau.

Il devait tomber, *a priori*, dans des expériences maladroites, car l'*Emile* est un livre dont il faut s'inspirer, sans vouloir réaliser ses conseils à la lettre. Rousseau lui-même s'en rendait compte, ainsi qu'en témoigne sa lettre du 28 février 1766 à un père, qui se vantait d'avoir élevé son fils d'après les principes de l'*Emile*. Basedow n'était cependant pas homme à approcher de cet idéal même de très loin, et beaucoup de ses amis répétaient, d'après Herder, qu'ils ne lui auraient pas confié « des veaux à élever, à plus forte raison des hommes ». (« ...keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen ») (2).

C'est ce que Goethe confirme par la description qu'il fait de Basedow, dans son œuvre *Poésies et Vérité*.

Mais Basedow était secondé par plusieurs hommes (dont Wolke fut le plus éminent), qui savaient mettre en pratique une partie de ses idées, et son école eut au moins pour résultat d'intéresser le public allemand à l'éducation et de susciter des imitateurs ; tandis que Basedow répandait ses idées

Il périlclita cependant rapidement, après la mort de Planta, sous l'influence indirecte de Basedow, qui lui recommanda l'incapable Bahrdt comme directeur excellent (Cf. Pinloche, *L'Education en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1889, p. 291-328, et Seidel, *Der unbekannte Pestalozzi*, Zürich, 1909, p. 14.

(1) Et cela tout en écrivant dans son *Methodenbuch* : « Les villes sont le gouffre de la race humaine ; envoyez donc vos enfants à la campagne, pour qu'ils regagnent au milieu des champs la gaieté qui se perd dans les villes peuplées », (Basedow, *Ausgewählte Schriften*, hg. v. Dr H. Göring, Langensalza, 1880.)

(2) Lettre de Herder à Hamann, 24 août 1776 (Hamann, *Schriften*, éd. Roth, Briefe, p. 158.

dans toute l'Allemagne, Christophe Gotthelf Salzmann, s'en inspirant, aboutissait à une réalisation plus pratique, en fondant, en 1784, le *Philanthropinum* de Schnepfenthal près de Gotha. Il avait espéré réaliser son idéal pédagogique dans l'école de Basedow, mais, changeant de direction chaque année, elle finit par sombrer en 1793. L'institution de Schnepfenthal, qui existe encore, doit être considérée comme la création-type des *Ecoles Nouvelles*, fondées depuis.

Examinons les principes de ces Ecoles philanthropinistes, et ajoutons-y ce que nous ne trouvons pas dans l'école créée par Victorin De Feltre.

Ces établissements, destinés aux enfants de la classe aisée, devaient leur assurer non seulement l'instruction, mais encore une éducation qui s'adaptait aux besoins de la société de l'époque.

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE est une partie très intéressante du programme. Elle s'inspire de sages pensées, malheureusement tombées dans l'oubli depuis quelques générations.

Nous sommes particulièrement frappés de la très grande ressemblance des méthodes avec celles de Comenius (1), mais n'oublions pas que celui-ci s'était largement inspiré de Bacon de Verulam (1561-1626), et qu'il a exercé une grande influence sur Locke, Rousseau et Basedow (2).

(1) Jean Amos Comenius, né en 1592, à Niwonitz, près Ungarisch-Brod (Moravie), mort en 1671 à Naarden, près Amsterdam. Ouvrages principaux : *Janua linguarum reserata*, 1631, *Didactica magna*, 1638, *Orbis pictus*, 1657. « La plupart des pédagogues modernes n'ont fait qu'appliquer les idées de cet homme de génie », dit Pinloche, *L'Éducation en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle*, p. 7.

(2) Cette remarque est confirmée par le livre de Garbovicianu : *Die Di-*

Voici les points saillants qui ont été *mis en pratique* dans les « *Philanthropine* » :

1° Tout enseignement doit suivre la nature et doit être progressif. Voici le principe de Bacon : *Naturam non nisi parendo vincimus*, et celui de Comenius : *Natura non facit saltus*.

2° L'intuition est à la base de l'enseignement. (*Nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu* est un des principes les plus connus de Comenius). D'abord les choses ; ensuite les signes, les mots. Les élèves doivent trouver et expérimenter par eux-mêmes, autant que possible, et ne rien accepter d'après la seule autorité du maître (« *magister dixit* »). Seulement, si le maître ne peut montrer les choses, il doit se servir d'un modèle ou bien d'une image.

3° La langue maternelle doit être enseignée la première, ensuite le français, non par des règles grammaticales, mais par l'usage, comme la langue maternelle ; les règles techniques s'acquerront ensuite pour achever l'étude d'une langue (1).

Même le latin et le grec, qui sont enseignés seulement après les langues modernes, doivent être appris par la méthode directe. Ainsi Wolke commande (Inspection de Fred) : *Claudite oculos, circumspicite, imitamini sartorem*, etc., et les élèves exécutent ces commandements.

4° Tout enseignement doit être vivant et intéressant ; les salles de classes seront bien décorées et bien éclairées.

*Didaktik Basedows im Vergleiche zur Didaktik des Comenius*, Bucarest, 1887.

(1) Comenius, *Didactica magna*, hg. v. Dr Luthmer (Velhagen et Klasing) Berlin, 1908, ch. xxii, p. 99-103.

5° Les maîtres doivent traiter les élèves avec affection et bienveillance (*Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*, a dit Comenius).

Nous constatons donc, dans les méthodes et le choix des sujets, un utilitarisme très sain, réaction nécessaire contre l'instruction purement classique de ce temps.

Pour ce qui concerne l'ÉDUCATION PHYSIQUE, nous remarquons chez les Philanthropinistes, comme chez Victorin De Feltre, la même préoccupation de l'hygiène et des soins du corps.

Mais il y a deux points essentiels qui nous rapprochent beaucoup des Ecoles Nouvelles, c'est :

1° La situation de ces établissements à la campagne, d'après l'esprit de l'*Emile*.

2° Le temps consacré par les élèves aux travaux manuels et champêtres, sans oublier les jeux en plein air.

L'importance accordée aux travaux manuels est telle qu'ils sont organisés avec autant de soins et de régularité que les études intellectuelles, comme Pestalozzi le demandait plus tard.

Salzmann écrit dans son livre *Etwas über Erziehung* :

« Je crois que, pour une bonne éducation, il est indispensable que les enfants fassent des travaux corporels tout à fait sérieusement (« *recht ernstlich* ») (1). »

L'ÉDUCATION RELIGIEUSE ET MORALE. — Entre les élèves et les professeurs régnait un esprit de camaraderie inconnu jusqu'alors.

(1) Cf. Thalhofer, *Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen*, Kempten et Munich, 1907, qui commet l'erreur de croire que les Philanthropinistes regardent les travaux physiques surtout comme un moyen d'abattre l'excitation sexuelle en fatiguant le corps.

On respectait l'homme dans l'enfant, et, comme le dit le nom de ces écoles, les élèves devaient y être heureux ; ces institutions voulaient augmenter le bonheur humain (1).

Aussi les punitions corporelles étaient-elles abolies. Un contemporain de Salzmann a dit qu'il guidait les enfants par des regards et par des mots et n'avait jamais besoin de punitions.

Le catéchisme et l'enseignement proprement dit de la religion n'y existaient pas. Les professeurs devaient enseigner la *religion naturelle* et faire un exposé impartial de toutes les religions.

Inspirés par le commencement du 4<sup>e</sup> livre de l'*Emile* (paru en 1762) (2) et le livre de Tissot sur l'*Onanisme* (1760), qui étaient traduits et très connus en Allemagne à cette époque, les Philanthropinistes s'occupaient beaucoup de la pédagogie sexuelle, et leurs expériences, d'abord maladroites et hésitantes, ont abouti à un résultat positif, oublié de nos jours. Cependant, ces questions sont agitées et envisagées comme nouveautés sans égard aux expériences tentées par les Philanthropinistes.

Ils s'accordent tous à dire que l'enfant doit être instruit progressivement, d'abord sur la maternité, ensuite sur la physiologie élémentaire de la sexualité et les « vices secrets », en ne renseignant à part que les enfants vicieux.

Il faut laisser dans l'ignorance du mal les enfants intacts,

(1) Basedow, dans son *Methodenbuch*, dit : « Le but principal de l'éducation doit être de préparer les enfants à une vie sociale utile, patriotique et heureuse » (*Ausgewählte Schriften*, hg. von Dr. H. Göring, Langensalza, 1880, p. 42).

(2) Rousseau, l'*Emile*, éd. Garnier, p. 241 248.

autant qu'il est possible, de peur de répandre le vice en donnant des informations collectives. Opposés à Rousseau (1), ils veulent cultiver le sentiment de la pudeur, qui est un auxiliaire précieux de la pureté, mais s'ils s'accordent pour juger qu'il est bon d'habituer les enfants à se voir nus, ils n'osent pas réaliser ce principe.

Toute l'éducation sexuelle est donc utilitariste et s'adresse purement à l'intelligence. Sur ce point, les Philanthropinistes n'ont pas saisi Rousseau, qui fonde ses raisonnements sur les sentiments et propose l'amour idéal comme solution du problème.

Nous reconnaissons cependant l'excellence de l'éducation physique, qui devait avoir ses effets bienfaisants sur l'hygiène sexuelle : le peu d'heures d'immobilité, les jeux, les travaux manuels, les bains froids, les voyages, les vêtements légers, la nourriture saine et simple, — et il faut admettre que ces habitudes valent toute théorie.

Les grandes espérances d'une régénération que l'Allemagne fondait sur les expériences des Philanthropinistes ne se réalisèrent cependant pas, et, avec la mort de ces novateurs, le mouvement se perdait peu à peu.

Kant lui-même, qui suivait Basedow avec beaucoup d'intérêt et d'admiration, admet cet échec, mais il reconnaît que Basedow a commencé à « déblayer la route par son Ecole expérimentale ; qu'une seule génération ne peut former un plan complet d'éducation et que les fautes — inhérentes à toute expérience — ne font que prouver la nécessité de nouvelles

(1) Rousseau, livre IV, p. 201.

expériences ». Il ajoute que : « C'était la seule école, dans laquelle les professeurs avaient la liberté de travailler d'après leurs propres idées, et où ils étaient en communication libre, non seulement entre eux, mais avec tous les hommes instruits dans toute l'Allemagne (1). »

La généreuse idée des Philanthropinistes sembla tomber dans l'oubli. Elle devait cependant être reprise inconsciemment en 1889, par Cecil Reddie, en Angleterre.

En fondant, en 1889, l'*Ecole Nouvelle d'Abbotsholme*, le Dr. Reddie était indépendant des précurseurs décrits (2), tout en s'approchant beaucoup de leur idéal.

### Définition.

On entend de nos jours par *Ecole Nouvelle* un établissement libre, situé à la campagne, dans lequel les enfants *des classes aisées* reçoivent une éducation rationnelle, où la culture physique, intellectuelle et morale sont harmonieusement développées et s'adaptent aux besoins de la société contemporaine.

[M. Ad. Ferrière, *privat-docent* à Genève, donne comme traits caractéristiques du *Landerziehungsheim* (home d'éducation à la campagne) : « Les méthodes d'enseignement moderne, les travaux pratiques à la campagne et à l'atelier, l'éducation morale et religieuse dans la liberté et la responsabilité, et les rapports étroits entre les élèves et les éducateurs (3). »]

(1) Kant I. *Über Pädagogik*. Langensalza, 1901 (hg. v. Vogt), p. 79.

(2) Il dit dans son livre *Abbotsholme*, Londres, 1900 (Allen), p. 17 : « Elle n'était pas due au moindre degré à un livre ou à une institution pédagogique quelconque. Nous avons pris comme modèle la *Public School*. »

(3) *Das 9. Jahr im deutschen Landerziehungsheim*, von Hermann Lietz, Leipzig, 1907, p. 98.

## CHAPITRE PREMIER

LE MILIEU QUI A DONNÉ NAISSANCE A CE NOUVEAU TYPE D'ECOLE

a) *Le milieu social :*

*Les classes dirigeantes en Angleterre.*

Dans la société anglaise se distinguent très nettement les classes suivantes :

I. *La classe inférieure* : les ouvriers, les artisans, les laboureurs et petits commerçants.

II. *La classe moyenne* : 1° inférieure : les boutiquiers, les petits fonctionnaires et les petits fermiers.

2° supérieure : les grands fermiers, les professions libérales, les armateurs, les officiers, les industriels, les hauts fonctionnaires et les rentiers.

Les classes  
dirigeantes

III. *L'aristocratie* : la noblesse.

Nous parlerons surtout des classes dirigeantes, c'est-à-dire de la classe moyenne supérieure et de l'aristocratie, qui, du reste, se confondent en Angleterre.

Pour pénétrer dans ce milieu et le faire connaître, nous nous appuierons presque exclusivement sur le témoignage

de deux patriotes anglais : Cecil Reddie et Arnold White, malheureusement trop souvent méconnus dans leur pays, qui, après s'être longtemps ignorés, arrivèrent, après de multiples et consciencieuses recherches, à des conclusions semblables. Il sera intéressant de constater les tendances combattues par ces deux hommes en vue d'une réforme nationale ; cependant il faut accepter leurs constatations *cum grano salis*, car les réformateurs sont particulièrement aptes à voir les choses sous un angle particulier.

D'après le Dr Reddie, l'*Anglais des classes dirigeantes*, isolément, est en général très satisfait de lui-même, et ne peut pas comprendre que tout le monde n'agisse pas comme lui. Aussi regarde-t-il tous les étrangers comme des intrus, qui doivent lui prouver d'abord leur raison d'être, et il exige d'eux qu'ils s'adaptent à sa mentalité, avant d'être considérés comme « respectable ». Il peut devenir extrêmement pédant pour « former » les étrangers avec lesquels il doit vivre.

En voyage à l'étranger, il montre le même dédain pour tout ce qui n'est pas anglais et un grand sans-gêne vis-à-vis des autres. Il prouve par cela même une certaine étroitesse d'esprit, qui lui est propre.

Goethe le juge incapable d'une haute intelligence, et, en effet, il est impossible d'aborder avec lui d'autres sujets que les événements du jour et les sports (1), qui seuls semblent le passionner malgré lui, car, en général, il ne veut pas montrer ses sentiments. Des manifestations de sympathie,

(1) La politesse anglaise demande qu'on évite dans la conversation tous les sujets sur lesquels on pourrait se trouver en désaccord avec ses semblables, c'est-à-dire : a) la religion ; b) la politique ; c) des personnalités se rapportant à soi-même ou à d'autres.

de patriotisme et d'enthousiasme ne sont pas « comme il faut » pour un « gentleman », et être un « gentleman », c'est l'idéal national (1). Un certain manque de sympathie, même affecté, lui est une marque de distinction. Faute d'exprimer ses sentiments par des paroles (car John Bull préfère les actes qui doivent parler), il perd l'habitude de bien s'exprimer, et son langage devient souvent incohérent et vague, semblant suivre l'influence du capricieux changement du climat anglais. Il s'assujettit volontiers à ce qui est de « bon ton » (*good form*). Sur ce point, il obéit sans réfléchir et redoute fort les critiques qu'une inadvertance pourrait lui attirer.

Aussi, l'ambition de tout jeune homme au titre de « gentleman » est-il un agent éducatif extrêmement puissant pour stimuler les jeunes Anglais. Rien au monde ne peut autant les humilier que le mot : « un gentleman ne ferait pas cela ».

Si l'Anglais n'a pas la capacité de voir les grandes lignes d'une chose, il s'attache d'autant plus aux détails et « a un talent remarquable pour le raisonnement inductif. Il excelle dans toutes les affaires *pratiques*, car il ne laisse jamais ses pensées s'égarer au delà du but immédiat qu'il s'est fixé et ce but est toujours quelque chose de solide et d'utile » (2). Aussi, le mouvement artistique et musical est-il resté très en arrière jusqu'à ces derniers temps. La France et l'Allemagne sont les modèles de l'Angleterre à ces points de vue.

Même dans l'amitié, l'Anglais semble poursuivre un but

(1) L'adage anglais : *It takes a gentleman to know when to tell a lie* » (Il n'y a qu'un gentleman qui sait mentir à propos) indique cependant que ce mot n'est pas toujours pris dans le sens le plus élevé.

(2) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 26.

utilitaire, bien qu'il soit un ami cordial et fidèle, vous témoignant son estime par mille petites attentions tacites plutôt que par des paroles. Une fois admis dans l'intimité, l'ami est presque traité en membre de la famille.

La vie familiale en Angleterre — grande source de force nationale — est vraiment touchante, et nous comprenons bien le dicton familial des Anglais : « Nul endroit en ce monde n'égale le *home* » (*There is no place like home*). Voici un point très caractéristique : l'Anglais préfère à tout sa petite maison, son jardinet, sa propriété, où, loin de tout étranger, il jouit de l'affection des siens. « La maison d'un Anglais est son château-fort » (*An Englishman's house is his castle*), c'est là un deuxième dicton tout à fait typique, qui indique qu'il considère son « *home* » comme inviolable. Un gendarme même n'a pas le droit d'entrer dans la maison d'un Anglais pour le saisir, mais doit attendre qu'il en sorte.

L'idéal moral de l'Anglais ne dépasse pas de beaucoup un but facilement réalisable, mais, quoique borné, son jugement moral est sain, en tant qu'homme privé. Comme homme politique, il est sans scrupule, et « la perfide Albion » est un cliché bien connu à l'étranger.

Physiquement, il est fort et robuste, mais maladroit dans ses mouvements, surtout en société.

Ses plaisirs favoris sont les sports, où il excelle, « mais ses satisfactions intellectuelles sont remarquables par leur « insipidité » (*dulness*) ; en cela, elles ressemblent à ses réunions mondaines (*social entertainments*), quand elles ne succèdent pas à un banquet » (1).

(1) C Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901, (Allen), p. 23.

Chez lui, l'Anglais est un bon vivant, qui se laisse facilement aller au confort et au luxe, mais dans les colonies, son caractère et son endurance se développent merveilleusement.

Si nous pensons à la volonté forte, à l'indépendance tenace, à l'individualité de cette race, nous évoquons surtout le colon anglo-saxon, dont la femme partage, en bonne compagne, toutes les difficultés et privations, pendant que les enfants sont envoyés dans une école en Angleterre (1).

### *La société anglaise.*

Ce qui caractérise toute la société anglaise de haut en bas, c'est, d'après le Dr Reddie : « La passion de dominer et la soif d'égalité, — le conflit de deux ambitions irréconciliables ». Si tout le monde aspire à pénétrer dans la classe supérieure à la sienne, chacun voudrait lutter contre l'invasion des inférieurs à son niveau.

Le but de la vie n'est donc plus, pour beaucoup d'Anglais, l'intégrité personnelle, mais l'ambition sociale, c'est-à-dire *un germe de dissolution*. Il existe une hiérarchie sociale qui ne dépend pas de la valeur personnelle, mais de la naissance et surtout de la fortune. Les financiers cosmopolites jouent un trop grand rôle dans la société anglaise et, souvent, ils arrivent aux titres et à l'anoblissement par des moyens peu honorables.

Le « Royaume-Uni » porte-t-il bien son nom, avec des

(1) En France, la femme est moins épouse que mère. Les colons y sont mal vus, peut-être avec raison. Comparer cependant le mot du général Lyautey : « Le colon n'est pas un Français minoré, mais majoré ».

intérêts, des sectes, des races en conflits les unes avec les autres ?

« Si nous disons « Angleterre », les Ecossais et les habitants du pays de Galles le considèrent comme un affront ; si nous disons « Grande-Bretagne », l'Irlande est mise tout à fait à part (1).

Ne sachant pas voir l'ensemble des choses, les Anglais n'ont pas la conception d'un système gouvernemental unique.

L'Eglise et l'Etat sont divisés en un grand nombre de clans. Chaque individu est censé faire partie d'un clan, mais chacun de ces clans acquérant à son tour la suprématie, nul ne songe à se plaindre de cette organisation. Les politiciens éminents en Angleterre se recrutent presque exclusivement parmi l'aristocratie, et sont incapables d'administrer convenablement une ville comme Londres (qui leur appartient en grande partie et où il y a tant de misère ignoble), à plus forte raison un pays et un Empire sur lequel le soleil ne se couche jamais.

Les défauts des classes dirigeantes sont plutôt négatifs que positifs. Elles ne s'intéressent pas du tout à l'Etat. Imitant la reine Victoria, les familles aristocratiques se sont tenues trop longtemps à l'écart, dans leurs propriétés, amoindrissant peu à peu leur valeur intellectuelle et morale par l'inutilité d'une vie dénuée de toute conception élevée. Des « amateurs » sont à la tête de l'armée, de la marine, de l'administration.

(1) C. Reddie, *John Bull: his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 34.

Aussi, des plaintes motivées surgissent-elles de toute part. La décadence a commencé depuis longtemps, mais l'Angleterre résiste malgré son défaut d'organisation, à cause de sa situation géographique et financière supérieures, et grâce surtout à l'activité de la classe inférieure et moyenne en partie.

« Le gaspillage incalculable d'énergie et de richesse publique et particulière, produit par ce système gouvernemental propre aux Anglais, aurait ruiné depuis longtemps une puissance moins fortunée, ce qui lui aurait ouvert les yeux sur cette absurdité. Nos chances nous aveuglent », dit le D<sup>r</sup> Reddie (1).

La marine de guerre anglaise a un tir déplorable et doit bientôt craindre la marine allemande, malgré une dépense annuelle de £ 32.000.000 (300.000.000 de francs) (2).

Dans l'armée, les chefs n'ont pas profité des dures leçons des débuts du siècle dernier.

Dans l'expédition de 1881 contre les Boërs, les généraux anglais se heurtèrent à une tactique toute nouvelle pour eux. Lorsqu'ils reprirent les hostilités, en 1899, ils rencontrèrent les mêmes difficultés sans s'être préparés à les vaincre, malgré leur première expérience. L'armée n'était donc pas préparée pour cette guerre, et, pourtant, de 1881 à 1899, l'Angleterre a dépensé £ 833.384.163, c'est-à-dire la somme formidable de 8.334.528.875 francs pour son armée (3). Et quel en fut le résultat ? « Un mois après le commencement de la guerre, l'armée anglaise, avec des généraux entraînés

(1) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, London, 1901 (Allen), p. 23.

(2) A. White, *For efficiency*, Manchester, 1902, p. 67.

(3) *Ibidem*, p. 19.

à grands frais et choisis par nos *rulers*, fut trois fois vaincue dans trois batailles, par trois généraux boërs improvisés, dont le meilleur était un marchand de pommes de terre » (1).

L'instabilité du but politique des classes dirigeantes est encore illustrée par White, dans la liste suivante (2) :

|      |              |                                                |
|------|--------------|------------------------------------------------|
| 1795 | L'Angleterre | annexe la colonie du Cap.                      |
| 1802 | —            | rend la colonie du Cap aux Hollandais.         |
| 1806 | —            | annexe la colonie du Cap.                      |
| 1835 | —            | occupe le Natal.                               |
| 1838 | —            | abandonne le Natal.                            |
| 1843 | —            | annexe le Natal.                               |
| 1848 | —            | fait la conquête de l'Etat libre d'Orange..    |
| 1854 | —            | évacue l'Etat libre d'Orange.                  |
| 1862 | —            | reconnait l'indépendance du Transvaal.         |
| 1877 | —            | annexe le Transvaal.                           |
| 1881 | —            | évacue le Transvaal (après une défaite).       |
| 1900 | —            | annexe le Transvaal et l'Etat libre d'Orange.. |

Quelles sont les raisons de cet état de choses ?

L'aristocratie dédaigne les procédés, l'organisation la plus élémentaire d'une affaire.

Il fallait donc que les hommes influents de la classe moyenne (*business men*) secouassent leur apathie et réagissent énergiquement contre l'engourdissement de l'Etat. Pourquoi n'entreraient-ils pas dans l'arène parlementaire, en occupant quelques sièges au Parlement ? Cependant tout ce mouvement social ne serait pas nécessaire si l'aristocratie,

(1) A. White, *For efficiency*, p. 49.

(2) *Ibidem*, p. 132.

comprenant enfin sa haute responsabilité, se mettait consciencieusement à l'œuvre. Les résultats ainsi obtenus seraient plus féconds et plus utiles au pays, les masses populaires obéissant plus facilement aux classes dirigeantes qu'à leurs égaux.

Les Anglais ne ressentent pas suffisamment le besoin de l'organisation.

« Organisation sous-entend hiérarchie, la hiérarchie de la vertu », dit le Dr Reddié, et Arnold White est d'accord avec lui, en proposant des principes d'organisation.

« Que nous manque-t-il ? Nous négligeons cinq axiomes dans les affaires (1) :

« 1° Les salaires devraient dépendre de la capacité.

« 2° Les employés d'Etat devraient être exercés et compétents, avant d'assumer des responsabilités.

« 3° Chaque fonctionnaire devrait être équitablement rémunéré pour son travail, et les carrières devraient être accessibles au mérite.

« 4° Chaque employé d'Etat, quelle que soit sa naissance, devrait avoir des obligations bien définies, correspondant à une division stricte d'un rouage politique parfaitement établi.

« 5° Il devrait y avoir une surveillance active, vigilante et régulière dans chacun des détails des services publics (2) ».

Mais Arnold White ne s'en est pas tenu là. Il a fondé une « nouvelle Ligue pour un temps nouveau » : *The efficiency league*, dont le but est d'introduire dans l'armée, l'adminis-

(1) A. White, *For efficiency*, Manchester, 1902, p. 29-30.

(2) Ses désirs montrent que le Gouvernement anglais vaut à peu près celui des autres pays, malgré sa prétendue supériorité.

tration, partout, ce que la Ligue maritime (*Navy League*) néglige dans son domaine, c'est-à-dire de réagir contre l'indifférence léthargique du Gouvernement. Les membres doivent se proposer :

1° D'être capables eux-mêmes dans leur profession, et :

2° De veiller à ce que les membres de la Chambre soient bien choisis et maintenus à la hauteur de leur tâche par une critique saine et juste de leurs actes. Avant tout, on devrait écarter de la Chambre toutes ces nullités bruyantes (« *fussy nobodies* ») qui sont uniquement élus parce qu'ils promettent aux électeurs de fortes souscriptions au foot-ball.

Le fait seul de l'existence de cette Ligue prouve à quel point Arnold White s'est rendu compte de la situation et combien les craintes des patriotes anglais sont justifiées, mais il prouve en même temps que les Anglais ont une force de réaction supérieure.

b) *Le milieu scolaire : les « Public Schools » anglaises.*

*L'éducation anglaise* est un facteur important de l'état de choses étudié précédemment. Là, même chaos que partout ailleurs, et « en Angleterre, les classes les plus négligées sous le rapport de l'instruction, étant donné le but qu'elles devraient remplir, ce sont les classes dirigeantes » (1).

Les victoires des Anglo-Saxons sont dues avant tout à la valeur des soldats écossais et irlandais, et à la classe inférieure ; les familles aristocratiques, qui s'en attribuent le mé-

(1) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 66.

rite, n'y ont en rien contribué ; remplir les positions lucratives de l'Etat leur suffit. C'est un mot très connu du célèbre général Gordon, que l'Empire a été fait par les *aventuriers* de l'Angleterre ; Wellington est la seule exception. Et — chose curieuse — pas un seul de ces aventuriers n'a traversé les collèges (*public schools*) et les Universités fréquentées par les classes dirigeantes. Sur cinq hommes vivants qui ont refait les colonies et l'Empire anglais : Kitchener, Roberts, Milner, Wolseley et Chamberlain, tous de la classe moyenne supérieure, quatre n'ont jamais été à une *public school*. Lord Roberts seul passa au célèbre *Eton College*, à l'âge de 14 ans, mais il en fut retiré par ses parents après 8 mois,

Chamberlain n'a fréquenté ni collège, ni Université, et aucune de ces cinq personnalités « ne se distingue ou ne s'est jamais distinguée au golf, au bridge, ni à quelque jeu de balles (*ball-games*) » (1).

Malgré leurs sports, les célèbres Universités et collèges anglais ne formeraient-ils pas des hommes ?

Examinons ce qui leur manque :

D'abord, les Anglais ne se représentent pas pour le jeune homme un idéal bien déterminé à réaliser *par l'instruction*. Elle manque donc de but précis et, comme on n'en parle jamais, on a l'air de supposer que tout le monde le connaît. Chaque école incline, par conséquent, vers une direction différente. Cependant, depuis quelque temps, les Anglais ont reconnu la supériorité de l'instruction allemande, à laquelle ils ont attribué la concurrence commerciale, qui devient de plus en plus inquiétante. Regardant l'*instruction technique*

(1) Arnold White, *For efficiency*, Manchester, 1902, p. 144.

des Allemands comme la cause de ce fait, il en fut fait un critère, mais on n'a pas compris que cette spécialisation repose en Allemagne sur une instruction générale très solide et, pour les Anglais, la confusion du but et le manque de méthode n'en sont devenus que plus grands.

« Dans toutes les écoles, sans exception, l'entraînement intellectuel (*intellectual training*) est déplorable, et dans un grand nombre d'entre elles, l'éducation physique, artistique et morale est presque rudimentaire », dit le Dr Reddie (1).

Ce jugement est sans doute trop général, et on a certainement fait des progrès depuis le temps où paraissait ce livre (1901), mais l'étranger qui examine l'instruction anglaise sans parti pris, doit avouer qu'il lui manque énormément de choses et qu'on se sent souvent transporté au moyen âge, avec son abus de la dictée, de la rédaction, de la mémoire, son ignorance presque générale de l'exposition didactique et des moyens d'intuition. On nous assure que dans beaucoup d'écoles de second ordre on enseigne volontiers la géographie sans cartes murales (lorsque, par hasard, on enseigne cette branche), et que des fautes pédagogiques similaires sont constantes.

La cause de cet état de choses provient, nous semble-t-il, du manque de préparation des professeurs et de ce qu'ils envisagent le professorat comme une période transitoire et non comme une carrière définitive, car c'est une profession trop mal rétribuée, surtout pour l'Angleterre, où le taux des salaires est très élevé. Beaucoup d'Anglais sont donc profes-

(1) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901, (Allen), p. 14.

seurs d'occasion, qui attendent quelque chose de mieux, en général la direction d'une école (1).

De plus, il manque, dans presque toutes les écoles libres, une surveillance des professeurs, le directeur osant à peine se rendre compte de l'enseignement de ses professeurs, de peur de les blesser. Ils enseignent donc tout simplement comme ils ont appris eux-mêmes, et, puisque la force de la tradition est plus grande en Angleterre que partout ailleurs, on tourne dans un cercle vicieux.

Mais après ces remarques générales sur l'éducation anglaise, passons à l'examen des collèges anglais appelés *Public Schools*, que le fondateur du mouvement des Ecoles Nouvelles, Cecil Reddie, a pris pour type.

Ce qui nous frappe tout d'abord, c'est que ces *public schools*, dont nous citerons, parmi les plus célèbres, Harrow, Rugby, Winchester, Eton, Marlborough, Clifton, Charterhouse (2) ne sont pas des « écoles publiques » du tout, mais appartiennent à des sociétés quasi privées (3).

Pour y être admis, les enfants sont, le plus souvent, ins-

(1) Le directeur du collège de Harrow touche £ 10.000 (250.000 fr.) par an, celui d'Eton £ 8.000 (200.000 fr.), tandis que le traitement des professeurs va de 8 à 12.000 fr.

(2) Il y a environ 30.000 élèves dans les différentes *public schools*, 10.000 dans les « écoles préparatoires ».

(3) « Seules portent le nom de *publics schools* celles qui remplissent les conditions suivantes : elles doivent avoir un Conseil de direction et ne peuvent jamais être la propriété d'un particulier ; elles doivent garder un certain nombre des élèves jusqu'à l'âge de dix-neuf ans, et envoyer une certaine proportion d'anciens élèves aux Universités d'Oxford et de Cambridge » (Rev., Wilson *L'Evolution des public schools anglaises depuis 50 ans. L'Education* n° 4, décembre 1909, Paris (Vuibert et Nony), p. 544.

crits dès leur naissance, car il est de bon ton de passer par ces écoles, si on peut se permettre une dépense d'au moins 4 à 5.000 francs par an pour un fils (1).

Avant d'y entrer, les garçons passent par une école préparatoire (*preparatory school*) qui les reçoit dès leur 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année jusqu'à la 13<sup>e</sup> ou 14<sup>e</sup>.

Là ils apprennent la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments du latin et de quelques sciences naturelles.

#### a) *L'éducation intellectuelle.*

Dans les classes élémentaires des *public schools*, le programme comporte une certaine éducation générale, histoire et géographie de l'Angleterre et quelques sciences naturelles. Mais avant de connaître leur langue maternelle et leur pays, les élèves doivent déjà se battre avec des mots grecs et latins et des idées qui dépassent leur capacité intellectuelle, « victimes du snobisme, qui se sert d'un certain vocabulaire comme pierre de touche de tout avancement social » (2).

Les différents sujets n'ont aucun rapport entre eux et ne s'adaptent pas au milieu dans lequel vit cette jeunesse.

Dans les classes supérieures, les élèves se spécialisent trop tôt.

Il y a des « sections classiques » (grec et latin), « mo-

(1) « Même si Eton, au lieu de progresser, aurait empiré, » dit un auteur anglais, « les gens le défendraient par instinct conservateur, par attachement à ses traditions et par respect pour son passé splendide », (*Great Public Schools, by various Authors, Londres, (Edward Arnold), p. 37.*

(2) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 16.

dermes » (français, allemand et mathématiques ou sciences naturelles), « navales » (préparation à la marine de guerre), et « militaires » (préparation aux Ecoles militaires de Sandhurst ou Woolwich).

Les élèves les plus remarquables sont réservés à tout prix (« *by hook or by crook* ») à la section classique, et présentés comme produits du grec et du latin.

Ces collèges ne peuvent donc pas donner une *instruction générale*, puisque la spécialisation commence si tôt (1).

De plus, les classes supérieures ne préparent pas à la vie, mais à des examens, à la course aux prix, ce qui mène facilement au surmenage, même en Angleterre, où le *cramming* est bien connu dans les classes supérieures des *public schools*.

L'art et la musique ne sont pas obligatoires pour tous les élèves, et on comprend que l'éducation artistique laisse à désirer.

#### b) *L'éducation physique.*

L'éducation physique se base presque exclusivement sur les jeux, auxquels, en général, sont réservés les après-midi.

(1) Le Rev. Wilson, ancien directeur de Clifton Collège, dit à ce sujet : « Certains élèves quittent l'école avec un très léger bagage de connaissances et sans que leur esprit soit capable ni désireux d'étudier, de lire ou de faire des recherches. Quelques élèves des *public schools* ressemblent à nos manœuvres d'occasion et à nos vagabonds : ils sont ignorants et détestent l'effort. La première amélioration à apporter dans nos écoles serait peut-être d'y établir des « colonies de travail », c'est-à-dire des classes ayant pour objet quelques matières précises : on pourrait y exiger une application réelle et obtenir des résultats, même des élèves les plus récalcitrants ». (*L'évolution des public schools anglaises depuis 50 ans. L'Education*, n° 4, décembre 1909 (Vuibert et Nony), p. 554).

Il est vrai qu'il y a des ateliers de travaux manuels et des laboratoires, mais ils sont destinés à ceux qui ont le bon vouloir d'en profiter, et un paresseux peut facilement se ménager la liberté de ses après-midi, après avoir gaspillé sa matinée.

Cependant, on nous assure que ces mauvais éléments sont rares dans une bonne école, et sont bien vite renvoyés s'ils ne veulent pas changer leurs habitudes:

c) *L'éducation morale et religieuse.*

Elle se fait de la manière traditionnelle, c'est-à-dire par l'étude de la Bible, les leçons de religion et les services à la chapelle, qui ont lieu chaque jour, le matin et le soir. En général, il n'y a dans un collège que des membres de la même secte. L'école est donc généralement au service d'une religion, la religion anglicane la plupart du temps.

Cependant, on oublie facilement un facteur extrêmement important qu'on retrouve à tous les degrés de l'échelle dans l'éducation anglaise : *le développement de l'initiative personnelle.*

Les élèves organisent seuls leur temps — et beaucoup en profitent d'une manière merveilleuse, il est vrai — mais le niveau général ne s'élève pas suffisamment par ce système. En effet, on remarque que l'Angleterre a fourni au monde des intellectuels extraordinaires, comme Newton, Darwin, Ruskin, etc., etc., mais ils n'ont pas été préparés par l'éducation anglaise; ils se sont faits eux-mêmes. Aussi, ces exceptions sont-elles relativement rares.

Un second facteur qui n'est pas moins important, *c'est que*

*L'idéal qu'on propose à chaque garçon anglais est de devenir un chrétien et un gentleman* (1), et que les anciens dans une école exigent très énergiquement le maintien de la tradition de leur établissement, plus que les autorités scolaires elles-mêmes. Il est tout à fait contraire à l'esprit et aux traditions anglaises de surveiller constamment les élèves.

Voilà une force énorme pour la formation du caractère, et pour les garçons qui gouvernent, et pour les jeunes gens qui subissent leur influence.

(1) Il y a un mot de l'illustre Dr Arnold, directeur de Rugby, resté célèbre en Angleterre :

*« Il importe peu qu'une école se compose de 500 ou de 50 élèves, mais il importe beaucoup que tous soient des chrétiens et des gentlemen ».*

## CHAPITRE II

### L'ÉCOLE NOUVELLE D'ABBOTSHOLME

---

#### I

#### Fondation et description.

#### *Fondation d'Abbotsholme (en 1889).*

Constatant les défauts et les qualités de la *Public School*, le Dr Cecil Reddie a d'abord conçu l'idée d'essayer des réformes dans une de ces vieilles écoles, mais en se heurtant à une impossibilité complète, il se décida à réaliser ses innovations dans une école nouvelle, qu'il fonda en octobre 1889, à Abbotsholme près de Rocester, en Derbyshire.

Trouvant que les « classes dirigeantes » (c'est-à-dire la classe moyenne supérieure et la noblesse) avaient un idéal faux, parce que l'éducation qu'elles reçoivent dans les collèges n'est pas apte à produire des hommes dont *toutes* les facultés sont harmonieusement développées, il visait à contribuer, « pour son humble part », à la formation d'un type d'Anglais plus noble et d'une vie nationale plus digne.

*The New School Abbotsholme*, école secondaire supérieure



Le D<sup>r</sup> C. Redhe



(ou « tertiaire », comme le Dr Reddie l'appelle) est donc destinée à de jeunes Anglais de 11 à 18 ans, appartenant aux « classes dirigeantes ».

« Le type que nous avons en vue d'élever à notre école, c'est cet être supérieur, pleinement développé à tous égards (*all round*), qui devrait diriger notre pays, non pas parce qu'il a de l'argent, un rang de naissance, des relations influentes, ou qu'il possède des brasseries, mais parce qu'il est représentant du droit divin. Un tel homme, et seulement celui-là, peut porter dignement le nom de *gentleman*, et lui seul peut gouverner équitablement. Seuls ceux-là devraient gouverner, qui, étant capables d'organiser, vivent pour les autres et travaillent d'une manière désintéressée (1). »

C'est un idéal très élevé, et la personnalité de l'éducateur qui l'a émis nous intéressera :

*Cecil Reddie* naquit à Fulham, près de Londres, en 1858. Il fut orphelin à 11 ans. A 14 ans, il entra au *Fettes College*, à Edimbourg, qui devint sa seconde famille, sans pourtant remplacer pour lui la première. Nous ne sommes donc pas étonné d'apprendre qu'il y avait une grande différence entre son idéal et la réalité dès ses durs débuts dans la vie, mais c'est ainsi qu'il apprit à penser, à comparer et à tout idéaliser.

A l'âge de 17 ans, il traversa une période de déception, parce que son jugement se faisait plus critique et qu'il voyait déchoir de leur grandeur tous les héros idéalisés par son enthousiasme juvénile, « car nous n'avions pas encore acquis

(1) C. Reddie, *John Bull : his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 62.

l'âme philosophique qui perçoit que l'idée seule est une réalité, et que la matière n'est qu'une ombre (1) ». Il remarqua aussi que les préceptes de l'Évangile, « obscurcis par la phraséologie antique », semblaient parfois en désaccord avec ceux de ses professeurs et des classiques latins et grecs qu'il étudiait. Ce trouble intérieur alla s'accroissant par l'éducation, qui aurait dû l'apaiser.

N'étant pas compris par ses camarades du même âge, il s'adressait aux plus jeunes ; il prit surtout en amitié un garçon dont il voulait devenir l'éducateur : celui-ci, après de longues années, le décida à devenir pédagogue.

D'abord, il avait choisi la médecine, espérant y trouver un lien entre les sciences et la vie humaine, — les deux sujets préférés de ses spéculations — mais il fut vite déçu, et, après son premier examen médical, il abandonna ces études, « pensant que les docteurs seraient moins nécessaires si les gens étaient mieux instruits des lois de la vie (2) ».

Il se tourna vers les sciences naturelles, en dévorant des livres qui l'amenaient peu à peu à la philosophie, à l'art et à la sociologie de son temps. Beaconsfield, Carlyle et Ruskin eurent sur lui une influence décisive et lui inspirèrent ses idées d'une vie nationale régénérée et les moyens d'y parvenir, c'est-à-dire « une éducation plus rationnelle ».

Il termina ses études en Allemagne par son doctorat ès-sciences naturelles, à Göttingen (1884). Malgré ses préjugés

(1) C. Reddie, *Abbotsholme* (1889-1889), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 6.

(2) *Ibidem*, p. 10.

anglais, il admirait en Allemagne la supériorité intellectuelle et l'exactitude qui régnait partout.

Ayant vaguement idée d'entrer dans la carrière de l'enseignement, il étudia de près la pédagogie allemande, qu'il voyait appliquée au *Gymnasium* de Göttingen, dont il connaissait un certain nombre de professeurs et d'élèves, et dans celui de Ratzeburg, qu'il visita un peu plus tard (1886). De retour à Edimbourg, il fit pendant deux ans des cours de chimie à *Fettes College* et à l'Université populaire (*University Extension*) et devint professeur de sciences naturelles au célèbre *Clifton College*, à Bristol, la plus moderne des grandes *public schools* de l'Angleterre.

Une année plus tard, en 1888, sur le conseil de ses amis, il essaya d'obtenir le poste de directeur dans une école moderne qui allait s'ouvrir à Londres, mais n'ayant pas été choisi, il se décida à fonder par lui-même l'*Ecole Nouvelle d'Abbotsholme*.

Eviter les défauts de l'éducation proprement dite des *public schools*, qui, cependant, n'a jamais été dépassée sur le continent, et prendre comme modèle l'instruction allemande et le savoir-faire français, voilà ce qu'il se proposa.

Nous allons étudier les moyens par lesquels il s'efforça de les réaliser.

#### *Description générale d'Abbotsholme.*

Voici en quels termes le Dr Reddie trace lui-même le plan idéal de son programme : « Le *domaine scolaire* (*School Estate*) devrait être le précis toujours ouvert et inépuisable

de géographie, d'histoire naturelle, de sciences et de mathématiques ; *la vie à l'école* devrait être le manuel d'histoire, d'art et de morale, et tous deux réunis le livre de religion et le modèle vivant pour toutes les études (1). »

En choisissant la propriété d'Abbotsholme pour son école, qui devait être un « laboratoire de pédagogie », il se rendit donc bien compte de l'influence extraordinaire *du milieu* sur le développement de l'enfant, — *influence inconsciente de tous les instants, qui est en général beaucoup plus puissante que l'éducation consciente des hommes.*

En effet, la propriété contient tous les éléments que nous pouvons désirer pour une école.

Elle est située dans un des comtés les plus pittoresques et les plus accidentés du centre de l'Angleterre (le Derbyshire). Tout en ayant des communications faciles avec Londres, l'école est isolée à proximité d'un village, Rocester, distant de deux kilomètres. Les villes les plus proches sont Derby et Stafford, toutes deux à une distance d'une trentaine de kilomètres. La pittoresque vallée du Dove (*Dove-dale*) n'est pas très éloignée. Un court trajet en chemin de fer permet de se rendre facilement à des mines de cuivre, de charbon, de fer, et à des centres industriels importants (les *Potteries*). Le terrain couvre une superficie d'environ 133 hectares, et comprend des champs et des prés entourés de haies, qui permettent aux bestiaux de rester dehors jour et nuit, été et hiver, sans surveillance spéciale. Il y a des jardins potagers et d'agrément avec des arbres séculaires,

(1) C. Reddie, *Jon Bull : his origin and character*, Londres, 1901 (Allen), p. 66.



Abbotsford : Vue sur le pont.



Abbotsholme : L'ensemble des bâtiments.

une petite ravine et un bois. Une rivière, qui sert également à la natation, à la pêche et au canotage, serpente dans la plaine et borde de trois côtés les champs de foot-ball et de cricket.

Les bâtiments de l'école, les ateliers, le laboratoire de chimie et la ferme sont situés à mi-chemin de la colline, d'où l'on domine toute la plaine et d'où, par les temps de neige, l'on descend en traîneau.

L'école même ne rappelle en rien une caserne. C'est la grande maison anglaise en briques, avec chauffage central, fenêtres larges et carrées, dont l'entourage immédiat donne l'illusion d'un parc superbe. Les solides meubles en chêne, des reproductions des chefs-d'œuvre des grands maîtres, de jolies sculptures de l'école grecque ornent toutes les pièces, même les salles de classes : c'est là une leçon de choses des plus vivantes. Rien de mauvais goût, de médiocre, d'éphémère, qui pourrait fausser le jugement artistique ; partout, une propreté et un ordre méticuleux créent une atmosphère de dignité et de bon ton, qui oblige à la bonne tenue et au respect. Les fleurs mêmes, cultivées dans les serres de l'école, sont choisies avec recherche et suivant la saison, ornent avec une variété charmante les tables et les différentes pièces de la maison pendant toute l'année, — c'est une leçon de botanique perpétuelle. Tout révèle un esprit pédagogique poussé jusqu'aux plus petits détails, inaperçus de la foule.

Dans le choix des professeurs, qui demeurent dans des *cottages*, tout près de l'école, le Dr Reddie est extrêmement sévère ; il voudrait qu'ils fussent pour les élèves des modèles vivants, s'occupant de tout et s'intéressant à tout. En les engageant, il demande s'ils sont « sportifs » et s'ils s'abstiennent ordinairement de tabac et d'alcool. Il préfère des célibataires

qui se dévouent entièrement à l'éducation et n'ont d'autres intérêts que la coopération constante vers le même but, chose si essentielle, mais si rare.

Le choix des « préfets » ou « capitaines » est également soigné. Ce sont, en général, des garçons de caractère, loyaux, droits, sur lesquels le directeur peut compter ; ils ont, en effet, des fonctions extrêmement importantes, et une grande partie du succès dépend de leur activité. Ils prennent souvent une part active dans l'administration de l'école, en tenant une partie des livres, en allant faire des emplettes pour la ferme au marché, en dirigeant le labourage, la fenaison, la coupe d'arbres, etc., car ce sont, pour la plupart, de futurs « patrons » influents, appartenant à la classe moyenne supérieure.

Il y a environ une quarantaine d'élèves, tous logés dans la grande maison. C'est, nous semble-t-il, le maximum d'élèves auxquels le directeur puisse appliquer l'éducation individuelle.

Ils se divisent en huit classes :

| Classe               | Age normal | Correspondant<br>à la |
|----------------------|------------|-----------------------|
| D { inférieure . . . | 11 ans     | 8 <sup>e</sup>        |
| { supérieure . . .   | 12 »       | 7 <sup>e</sup>        |
| C { inférieure . . . | 13 ans     | 6 <sup>e</sup>        |
| { supérieure . . .   | 14 »       | 5 <sup>e</sup>        |
| B { inférieure . . . | 15 ans     | 4 <sup>e</sup>        |
| { supérieure . . .   | 16 »       | 3 <sup>e</sup>        |
| A { inférieure . . . | 17 ans     | 2 <sup>e</sup>        |
| { supérieure . . .   | 18 »       | 1 <sup>re</sup>       |

On remarque que l'âge normal pour la fin des études est de deux ans en retard sur la France, comme du reste dans toute l'Angleterre. Abbotsholme n'a pas du tout la prétention de préparer aux examens, et les élèves qui veulent entrer aux Universités restent encore une année après avoir terminé leur première, pour se préparer à leur examen. Mais jusqu'à l'âge de 18 ans, il n'y a pas de spécialisation : tous les élèves sont supposés faire les mêmes études (1).

Chaque classe a son local à elle et son organisation. Un « capitaine » (*captain*) est responsable de l'ordre général. Il est aidé et remplacé, au besoin, par le « vice-capitaine » (*vice-captain*). D'autres élèves ont de petites responsabilités : la surveillance de la ventilation, le nettoyage du tableau noir, etc., etc.

Tout cela doit les habituer, dès les débuts, à une organisation stricte et au gouvernement par eux-mêmes (*self-government*).

Pour passer dans une classe supérieure, ce sont — chose curieuse — moins les connaissances que l'âge qui décident. Le Dr Reddie tient *essentiellement* à ce que les élèves du même âge restent ensemble, autant que possible, car les garçons plus âgés « sont de mauvais guides, quand ils sont encore ignorants et peu entraînés à diriger les petits (2) ».

Cela abaisse forcément le niveau intellectuel de la classe, tout en sauvegardant admirablement le niveau moral, mais le

(1) D'après le premier plan, la spécialisation devrait commencer à l'âge de 15 ans, mais, ayant reconnu par expérience, qu'il était impossible de donner une éducation générale en 4 ans, le Dr Reddie a changé ce point dans les premières années.

(2) C. Reddie, *Abbotsholme* (1889-1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 137.

développement de l'être moral est la considération maîtresse pour le Dr Reddie. Aussi un élève peu intelligent, qui fait son possible et qui est moralement bon, peut-il toujours se maintenir et même devenir « préfet » à force d'énergie. C'est donc cette dernière qualité qui joue le rôle important dans l'Ecole Nouvelle d'Abbotsholme. Ce n'est plus la suprématie de l'intelligence brillante, mais celle de la force de volonté, de la valeur morale.

Pour donner une idée générale de la vie à *Abbotsholme*, qui est devenue le modèle direct ou indirect de toutes les *Ecoles Nouvelles* existant actuellement, nous en noterons d'abord l'horaire, remettant à plus tard la discussion des détails ; nous tâcherons ensuite de décrire, d'une manière objective, le cours d'une journée à cette école, d'après notre expérience personnelle. Pour en avoir une description enthousiaste et idéalisée, il faut lire le livre du Dr Lietz, fondateur des Ecoles Nouvelles (*Landerziehungsheime*) allemandes, intitulé *Emlohstobba* (1), qui n'est que l'anagramme d'Abbotsholme (2).

(1) *Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft*, Berlin, 1897 (épuisé).

(2) Le Dr Lietz a passé une année à Abbotsholme, mais sa présence n'a pas causé un changement fondamental dans le plan d'éducation déjà établi. Ayant été professeur avec W. Rein au « Séminaire » de l'Université d'Iéna, où il fit la connaissance du Dr Reddie, il apporta cependant à Abbotsholme les nouvelles méthodes d'instruction de l'Ecole Herbart Ziller.



Abbotsholme : La maison principale.



**Horaire.**

*Toutes les classes (excepté dessin, écriture et laboratoire de chimie) n'ont que 45 minutes (1) et sont suivies de 15 minutes de récréation.*

| <b>HEURES</b><br><b><u>TRIMESTRE D'ÉTÉ</u></b><br>(mai, juin, juillet).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>HEURES</b><br><b><u>TRIMESTRE D'AUTOMNE &amp; D'HIVER</u></b><br>(mi-septembre à mi-décembre<br>et mi-janvier à avril).                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 h. 10, Lever.<br>6 h. 30, Léger déjeuner (lait et biscuits), Gymnastique.<br>6 h. 45, 1 <sup>re</sup> classe.<br>7 h. 30, Chapelle.<br>8 h. », Ordre et soin du dortoir.<br>Nettoyage des dents. (Les garçons font eux-mêmes leurs lits).<br>8 h. 30, 2 <sup>e</sup> classe.<br>9 h. 30, 3 <sup>e</sup> classe.<br>10 h. 15, Collation (lait et biscuits).<br>10 h. 30, 4 <sup>e</sup> classe.<br>11 h. 30, 5 <sup>e</sup> classe.<br>12 h. 15, Bain de rivière. | 6 h. 55, Lever.<br>7 h. 15, Course et gymnastique.<br>7 h. 30, Chapelle.<br>7 h. 40, Déjeuner.<br>8 h. », Ordre et soin du dortoir.<br>Nettoyage des dents.<br>8 h. 30, 1 <sup>re</sup> classe.<br>9 h. 15, 2 <sup>e</sup> classe.<br>10 h. », Collation.<br>10 h. 15, 3 <sup>e</sup> classe.<br>11 h. 15, 4 <sup>e</sup> classe.<br>12 h. », 5 <sup>e</sup> classe. — Dessin, Menuiserie, Jardinage pour les petits. |
| 1 h. », Repas principal, suivi d'une courte séance musicale.<br>2 à 5 h. 40, Dessin, Menuiserie, Jardinage, Jeux, Laboratoire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 1 h. », Repas principal, suivi d'une courte séance musicale.<br>2 à 4 h. Dessin, Menuiserie, Jardinage, Jeux, Laboratoire.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 6 h. », Thé.<br>6 h. 30, 6 <sup>e</sup> classe.<br>7 h. 15, Chant.<br>8 h. 25, Souper (porridge).<br>8 h. 40, Chapelle.<br>9 h. », Coucher.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 4 h. 30, 6 <sup>e</sup> classe.<br>5 h. 15, 7 <sup>e</sup> classe.<br>6 h. », Thé.<br>6 h. 30, Temps libre.<br>7 h. », Chant.<br>8 h. 25, Souper (porridge).<br>7 h. 30 à 8 h. 40, Conférence, Lecture, Concerts, etc.<br>9 h. », Coucher.                                                                                                                                                                            |

(1) A peu près dix à quinze minutes au commencement de la classe sont généralement réservées à la répétition de la leçon précédente ; puis vient l'exposé de la leçon proprement dite, suivi d'un petit résumé en quelques phrases, dicté par le professeur ou bien rédigé par les élèves.

*Répartition du temps pour les divers exercices de la journée*

|                                                               |          |
|---------------------------------------------------------------|----------|
| Travaux intellectuels . . . . .                               | 5 heures |
| Travaux manuels et artistiques, exercices physiques . . . . . | 5 »      |
| Repas, récréations ou temps libre . . . . .                   | 4 »      |
| Durée du sommeil . . . . .                                    | 10 »     |

De plus, chaque semaine, un après-midi libre est consacré à des promenades et excursions, une soirée est réservée aux conférences, concerts, jeux de société, etc., enfin, deux heures de l'après-midi du dimanche sont laissées à la libre initiative de chacun.

3 mois et demi de vacances par an (7 semaines en été, 4 semaines en hiver, et 4 semaines au printemps), reposent des occupations ordinaires et permettent de *reprandre* sérieusement contact avec la famille.

*La journée ordinaire à Abbotsholme.*

A 6 h. 10 du matin en été (à 6 h. 55 en hiver), la cloche sonne, et 5 minutes après, tous les garçons sont en train de prendre le tub d'eau froide dans leur dortoir. Un « préfet » est responsable de sa chambrée. Il veille à la propreté des petits, les aide au besoin et assure l'ordre du dortoir : c'est le camarade plus âgé et plus expérimenté dont l'autorité repose sur sa valeur personnelle et sur la vraie camaraderie qu'il a pour ses protégés, ses *fags*.

Aucun des élèves n'aurait l'idée de prononcer un mot déplacé à propos de la nudité complète, à laquelle ils sont habitués.

Bientôt nous les voyons assemblés dans la cour, pour faire de la gymnastique suédoise, sous la direction d'un préfet ou

d'un professeur. En hiver, elle est remplacée par une course d'un kilomètre le long de l'allée d'arrivée, et souvent, le professeur en charge a de la peine à ne pas se laisser dépasser par ses jeunes compagnons, qui aiment l'émulation.

En été, il y a d'abord une classe ; en hiver, les élèves se rendent tout de suite à la chapelle aux larges vitraux gothiques, et chacun s'assied à sa place, sans bouger, ni dire un mot, malgré l'absence de tout professeur. Cette tenue irréprochable frappe beaucoup les visiteurs, surtout les Français. Les professeurs, revêtus de leurs longues robes noires, le *gown* anglais, arrivent ensuite. Puis ce sont enfin le directeur et le professeur de semaine, qui viennent se placer sur une estrade. L'orgue, tenu par le directeur lui-même, fait entendre un hymne ou un psaume, chanté avec enthousiasme par toute la communauté. Le directeur ou le professeur de semaine lit ensuite une demi-page de Ruskin, Carlyle, Goethe, de la Bible ou de n'importe quel livre, qui l'a frappé par sa valeur éducative et morale ; le professeur de semaine lit une prière, et en ordre parfait, tandis que l'orgue joue encore, les élèves se retirent. Ce service de 10 minutes ouvre chaque journée de travail.

C'est maintenant l'heure du déjeuner, qui est très « substantiel ». Selon l'habitude anglaise, le *porridge* écossais, épaisse soupe d'avoine, à laquelle chacun ajoute du lait ou de la crème, et du sucre, commence le repas ; on prend ensuite du cacao avec du pain, du beurre, de la marmelade, ou bien du poisson ou des œufs. Chaque table est présidée par un préfet ; à une table spéciale (*the high table*), le directeur, la maîtresse de maison et les professeurs déjeunent en-

semble. Malgré cela, les élèves causent discrètement entre eux sans jamais élever la voix. L'ordre à table et la bonne tenue sont de tradition, et celui qui l'oublierait un instant concentrerait sur lui tous les regards, ce qu'il craint plus qu'une punition.

Après le déjeuner, les élèves montent pour faire leur lit et se laver les dents, sous la surveillance des préfets. La demi-heure de 8 heures à 8 h. 30 est également consacrée à l'étude de la musique. La moitié des élèves à peu près sont musiciens. C'est également le moment où ils doivent, par un ordre établi et contrôlé, remplir leurs fonctions naturelles. Dans les leçons d'hygiène données par le Dr Reddie, ils ont été renseignés d'une manière claire et nette sur l'importance de ces détails, qui sont souvent négligés et entraînent des conséquences néfastes. L'enfant doit être, suivant l'expression de H. Spencer, un « bon animal », avant de devenir un homme bon et vertueux, et l'élève d'Abbotsholme a assez de confiance dans son directeur pour lui faire part immédiatement de toute irrégularité de santé.

Nous insistons sur ce fait parce que c'est une des rares écoles où l'on fasse attention à ces détails, *dont la nécessité est cependant si évidente.*

A 8 h. 30 les classes commencent. Elles ne durent que 45 minutes et sont toujours suivies d'une récréation d'un quart d'heure, que les élèves passent au grand air. En général, les premières leçons de la journée sont occupées par les mathématiques et les sciences, les dernières par l'histoire et les langues vivantes. Dans la seconde récréation, les élèves prennent un verre de lait froid et quelques biscuits ; dans la troisième, ils se changent, en mettant des culottes de flanelle

(*shorts*) et des chandails de tricot blanc, afin d'être prêts pour les travaux pratiques et les jeux de l'après-midi. A midi 15 en été, bain de rivière dans la propriété.

En hiver, ce temps est occupé par de la menuiserie ou une classe, et ensuite, tout le monde se prépare pour le dîner, c'est-à-dire le repas principal, qui est *au milieu de la journée*, contrairement aux coutumes anglaises. — La cloche du hall sonne à une heure, le préfet en charge ferme la porte de la salle à manger avec la ponctualité traditionnelle. Tout le monde se tient debout à sa place, l'harmonium accompagne le chant grégorien du *Benedicite*, que tous entonnent en chœur : *Benedic nobis, Domine Deus, atque iis donis tuis quæ de tua largitate sumus sumptum, per Jesum Christum, Dominum nostrum.*

Le repas commence. Un professeur et un élève se rendent au buffet, pour découper la viande et servir les plats, car c'est un honneur en Angleterre. Chacun des élèves apprend ainsi à découper, et un débutant se sent mal à l'aise, car cet événement est remarqué par tout le monde.

A ce repas, un professeur préside à chaque table. Les élèves doivent manger de tout ; il y a une grande variété de légumes, rare en Angleterre, où l'on n'a ordinairement que des pommes de terre et des choux cuits à l'eau. Il y a même une journée, le lundi, où il n'est servi que des légumes et du poisson. Pendant une année à peu près, la moitié des élèves suivit, de sa propre initiative, un régime végétarien. Les mensurations, qui se font régulièrement au commencement et à la fin de chaque terme, firent constater que leur développement avait cependant été normal, et ils n'en étaient pas moins brillants, ni en classe, ni aux jeux. Pourtant, l'en-

thousiasme diminua progressivement, surtout les jours où les autres mangeaient du poulet et du dindon, et, finalement, les « fidèles » mêmes furent contents de revenir au régime commun.

Considéré comme très nuisible à l'organisme des enfants, même en petite quantité, l'usage des boissons alcooliques et du tabac est absolument interdit aux élèves. Les professeurs eux-mêmes sont engagés à s'en abstenir, leur exemple étant considéré comme la meilleure prédication.

Un substantiel pudding ou des fruits terminent chaque repas principal, ce qui correspond bien à l'appétit des élèves.

Après ce repas, il y a souvent une petite lecture, ou bien une critique, toujours très mordante et spirituelle, du directeur sur des événements touchant l'école, et les élèves se rendent ensuite à la chapelle, pour entendre pendant vingt minutes des morceaux d'orgue, de piano ou de violon, exécutés par les professeurs de musique ou les élèves. Ensuite, à deux heures, les travaux pratiques commencent ; et c'est justement par l'emploi de l'après-midi que les Ecoles Nouvelles se distinguent spécialement de toute autre école.

Une heure de dessin, de peinture, de modelage ou d'esquisses en plein air est suivie d'une heure de menuiserie, de laboratoire de chimie ou de travaux de ferme. Quoiqu'ils ne se destinent pas à l'agriculture et que ce soient des fils de famille qui payent 3.000 francs par an, ils font volontiers les travaux les plus simples, parfois même rebutants. De 4 à 6 heures (2 à 4 heures en hiver), il y a alternativement du jardinage ou des jeux. En hiver, on joue au football Rugby ; en été, c'est le cricket qui est en faveur.

Après une abondante ablution, les élèves mettent de nou-

veau l'uniforme de l'Ecole (en hiver, il y a encore deux classes de 4 h. 30 à 6 heures), et puis, c'est l'heure du thé (*high tea*), qui est le dernier repas proprement dit de la journée. Il se compose de pain, beurre, marmelade, légumes ou fruits, rarement de poisson (et jamais de viande).

Ensuite une classe de langues est suivie d'une demi-heure de chant, puis les élèves ont une heure d'étude pour se préparer pour la journée suivante. A 8 h. 25, on leur sert encore une assiette de *porridge*. Enfin, un exercice religieux, semblable à celui du matin, clôt la journée.

Les domestiques aussi y sont présents. On ne chante pas seulement des hymnes en anglais, mais aussi en latin et en allemand, de temps en temps. La lecture du soir est plus longue que celle du matin (1).

(1) Nous traduisons ici une page de *Sartor Resartus*, par Carlyle, parce qu'elle est tout à fait caractéristique de l'esprit d'Abbotsholme, et qu'elle est familière aux élèves, pour l'avoir entendue souvent :

« Il y a deux hommes que j'honore, et je n'en honore pas de troisième. Et d'abord, l'ouvrier usé par le travail, qui, avec des outils provenant de la terre, conquiert laborieusement la Terre et en fait la propriété de l'homme. Vénérable est pour moi sa main dure, déformée, rude, qui a cependant une valeur d'adresse, une valeur vraiment royale, et qui est comme le Sceptre de cette Planète. Vénérable aussi est sa figure ridée, enfumée, toute brunie par le temps, avec son intelligence rude ; car c'est le visage d'un homme qui vit en homme. Oh, tu n'es pour nous que plus vénérable par ta rusticité et justement parce que nous devons te plaindre et t'aimer en même temps, — frère, qui portes un joug pénible. C'est pour nous que tes reins se sont courbés, c'est pour nous que tes membres droits et tes doigts ont été si déformés : tu étais le conscrit, sur qui notre sort tomba, et en livrant nos batailles, tu as été usé. Car en toi aussi, il y avait une forme créée par Dieu, mais elle ne devait pas être développée ; elle doit rester inhérente à des stigmates profonds et à la défiguration du Labeur ; et ton corps, comme ton âme, ne devait pas connaître la liberté. Cependant, continue à peiner, continue : c'est toi, toi

Après ce recueillement, les élèves serrent cordialement la main au directeur, et à 9 heures, après s'être bien nettoyé les dents, ils se couchent, tout en causant amicalement, pendant un quart d'heure. Fatigués d'une journée si remplie, ils dorment, les fenêtres largement ouvertes, *quelle que soit la saison*, et ne se réveillent guère avant la cloche du matin.

### Le système pédagogique d'Abbotsholme.

#### Téléologie.

Le but de l'éducation à Abbotsholme est, selon les idées de Pestalozzi, le développement de *l'homme harmonieux* (1).

qui es dans le devoir ; tu peines pour l'absolument indispensable ; pour le pain quotidien.

« Un second homme j'honore, et encore plus hautement : celui qu'on voit peiner pour ce qui est spirituellement indispensable ; pas le pain quotidien, mais le pain de la Vie. N'est-il pas dans le devoir, lui aussi, en luttant pour l'Harmonie intérieure ; en révélant cela par des actes et des paroles, par toutes ses occupations extérieures et intérieures, qu'elles soient humbles ou élevées ? Plus grand devient-il, si ses efforts extérieurs et intérieurs se confondent ; quand nous pouvons l'appeler *artiste* ; il n'est pas ouvrier terrestre seulement, mais penseur inspiré, qui, avec des outils provenant du Ciel, conquiert le Ciel pour nous !

« Si le pauvre et l'humble peinent pour nous procurer de la nourriture, l'esprit noble et supérieur ne doit-il pas travailler pour lui, en retour, et lui dispenser Lumière, Exemple, Liberté, Immortalité ?

« Ce sont ces deux hommes que j'honore, à tous les titres ; tout le reste n'est que vanneur et poussière : que le vent les disperse où il voudra ».

(Carlyle, *Sartor Resartus*. London, 1904 (Allenson), p. 91).

(1) L'idéal de l'éducation change avec le temps et d'après les nations : chez les Romains, on visait à faire de l'enfant un guerrier vaillant ; chez les Grecs, l'homme *καλὸς καὶ ἀγαθός* ; chez les chrétiens primitifs, l'imitateur du Christ ; au moyen âge, l'ascète. Aux temps de la Renaissance, on a repris l'idéal grec. L'idéal actuel diffère, nous semble-t-il, un peu

Est-ce à dire qu'il faille développer *toutes* les facultés de l'enfant, d'après les principes de Pestalozzi et de Rousseau ? Certainement non. Aujourd'hui, on admet presque généralement que la nature humaine n'est ni foncièrement bonne ni foncièrement mauvaise, mais un composé de facultés bonnes et mauvaises, héréditaires ou acquises.

Tout l'art pédagogique consiste donc, d'après le D<sup>r</sup> Reddie, à développer les unes en détruisant les autres. C'est la lutte entre les deux dictons des anciens : *Consuetudo altera natura* et *Naturam furca expellas, tamenusque recurret* (1).

La devise d'Abbotsholme : « La liberté est l'obéissance à la Loi » (*Liberty is obedience to the Law*) nous indique une morale kantienne. Nous constatons le fait intéressant, que Rousseau est la source première de l'Ecole Nouvelle d'Abbotsholme, par l'intermédiaire des Ecoles philanthropinistes, et que, pour mettre en pratique ses idées, on se rapproche de Kant, qui est en quelque sorte son antagoniste pédagogique, quoique son disciple. La discipline d'Abbotsholme est donc sévère et on ne s'y trouve bien qu'en observant les règles, d'ailleurs justes, raisonnables et naturelles pour un être normal. On fait comprendre aux enfants qu'ils doivent *peu à peu* devenir maîtres de leur caractère, de leurs habi-

moins ; s'il est permis de généraliser, c'est en France, l'homme *instruit et poli* ; en Allemagne, l'homme *instruit* seulement ; en Angleterre, le *gentleman*. Abbotsholme se place donc à un point de vue plus large.

(1) Un auteur allemand, Hippel, l'exprime avec une image très bien choisie, en disant :

« Eduquer veut dire réveiller du sommeil, frotter avec de la neige ce qui est engourdi, refroidir ce qui est brûlant ». (*Erziehen heisst aufwecken vom Schlaf, mit Schnee reiben, was erfroren ist, abkühlen, was brennt*).

tudes, par des actes de volonté répétés. Le besoin d'exercer la volonté est, du reste, inné dans la race anglo-saxonne, et c'est par là qu'elle peut être supérieure aux autres nations.

Dès son arrivée à l'Ecole, l'élève doit suivre les règles d'hygiène et les règles sociales, dont il ne comprendra peut-être pas tout d'abord la portée profonde, mais qu'on lui fait saisir peu à peu, et cette discipline extérieure, basée sur une organisation détaillée, doit mener à la discipline intérieure, à la soumission finale des penchants mauvais. Quoiqu'indulgent envers les instincts naturels, on n'en fait pas l'apologie comme Rousseau.

*Il ne suffit pas d'élever l'enfant en vue de l'état présent de l'espèce humaine*, mais cette évolution progressive, atteinte par un effort constant et volontaire qui donne de l'énergie, doit se proposer un idéal de plus en plus élevé, jusqu'à ce que l'individu arrive à cet affranchissement, à cette *Liberté morale*, qui n'est que l'obéissance à la Loi.

Il va sans dire que l'Ecole d'Abbotsholme ne peut conduire tous ses élèves jusqu'à cet idéal élevé (1), mais,

(1) Le Dr Reddie distingue 7 étapes sociales (*the Big Report Sheet*) qui marquent l'évolution de la civilisation de l'homme, à mesure qu'il apprend à dominer : a) le royaume des animaux, b) des plantes, c) des minéraux, d) soi-même :

1° *L'état primitif : les chasseurs et pêcheurs.* (A Abbotsholme, les élèves chassent, pêchent et détruisent des animaux nuisibles).

2° *Les pasteurs.* (Ils tiennent et soignent des animaux utiles).

3° *Les fermiers, forestiers et jardiniers.* (Ils utilisent des plantes pour les besoins de l'homme).

4° *Les artisans.* (Ils travaillent la terre, les bois, les métaux, etc.).

5° *Les organisateurs d'échange (commerçants).* (Ils prennent part à la distribution et à l'échange de produits et tiennent des livres).

6° *Les directeurs de travaux (architectes, ingénieurs, etc.).* (Ils cons-

au moins, elle ne néglige rien pour les préparer et les pousser vers ce but, même par une influence post-scolaire, car, chaque année à Pâques, les anciens élèves fidèles à leur école se réunissent à Abbotsholme pour s'y retremper pendant quelques jours. Comment, dans ce milieu si empreint d'enthousiasme et d'entrain, ne sentiraient-ils pas revivre en eux les sentiments élevés, qui animaient jadis leur vie d'écoliers ? Pendant ces réunions, le Dr Reddie rassemble dans son bureau ses anciens élèves et revit avec eux, en vieil ami, les souvenirs et les ambitions généreuses d'autrefois.

#### Méthodologie.

Pour discuter les méthodes, par lesquelles Abbotsholme cherche à réaliser son but, nous adoptons la division, consacrée depuis Spencer, en *éducation intellectuelle, physique et morale*, parce qu'elle nous semble plus pratique que celle de Herbart, en « instruction » et « formation » (*Lehre vom Unterricht und Lehre von der Zucht*). Nous nous rendons cependant bien compte que la division est purement artificielle et théorique, et qu'il n'y a pas trois facultés maîtresses qui soient différentes les unes des autres et que l'on puisse élever séparément. Nous verrons, au contraire, que l'éducation intellectuelle et physique visent, dans l'Ecole Nouvelle, à l'éducation morale et lui sont subordonnées.

truisent des maisonnettes et de petits ponts dans la propriété, visitent des fabriques, etc.).

7° Les *directeurs de la vie nationale* (*hommes d'Etat, professeurs, le clergé*). Ils ont un rôle organisateur, comme celui de « préfets », en guidant les petits et en maintenant l'ordre).

a) *L'éducation intellectuelle.*

La première chose qui nous frappe à Abbotsholme, c'est la liberté absolue que le professeur a pour le choix de ses méthodes, du moment qu'elles ne sont pas anti-psychologiques et mécaniques. On y est persuadé que *toute méthode vaut autant que le professeur qui l'emploie*, et que ce serait une faute que de vouloir imposer une certaine méthode à un homme qui cherche loyalement à faire de son mieux. Tout effort personnel et original est accueilli avec plaisir dans une école qui tient à honneur d'être un « véritable laboratoire de pédagogie ».

Pour avoir un certain contrôle et centraliser les forces qui pourraient s'égarer, le professeur est cependant tenu à résumer chacune de ses leçons dans un cahier spécial, qui est remis au directeur, à la fin de chaque trimestre. Ces cahiers, soigneusement conservés, permettent également à un professeur nouveau venu de se rendre compte de ce qu'a enseigné son prédécesseur et de la manière dont il s'y est pris. Ainsi, malgré les changements, l'enseignement reste continu et les répétitions sont évitées.

Les professeurs, à Abbotsholme, ne sont pas des spécialistes. Il y en a 8 pour une quarantaine d'élèves, et chacun d'eux enseigne plusieurs branches. Ce fait seul rend une coopération possible, et les élèves n'auront pas l'impression que les différents sujets sont séparés les uns des autres par d'infranchissables barrières. L'enseignement gagne donc en homogénéité. Dans les petites classes, un seul professeur enseigne toutes les matières, à l'exception des langues vivantes

et du dessin, et ce principe est maintenu aussi longtemps que possible. Le professeur principal d'une classe (*set-master*) surveille le plan d'études d'une manière générale, régularise la distribution des devoirs et étudie plus spécialement le caractère et les aptitudes des élèves. Il est aussi une sorte d'intermédiaire entre eux et le directeur.

Vu la grande liberté des professeurs, il est impossible d'entrer dans des détails méthodologiques. Il y a cependant quelques *principes fondamentaux* qui dirigent tout l'enseignement et qui sont, en grande partie, semblables à ceux que nous avons déjà nommés en parlant des Ecoles philanthropinistes (1).

Comme Abbotsholme ne prépare pas aux examens, et que d'ailleurs le Gouvernement anglais ne se mêle pas du tout des écoles libres, cela leur permet d'arranger leur programme comme bon leur semble. C'est l'idéal pour une Ecole Nouvelle : elle peut donc négliger toutes les choses inutiles, telles que les dates historiques trop nombreuses et les matières qui ne servent qu'à encombrer la mémoire sans aucun résultat pratique. Du reste, ces études fastidieuses seraient oubliées quelques semaines après les examens.

Ainsi, l'instruction donnée à Abbotsholme est essentiellement *éducative*. On a moins la préoccupation de fournir le savoir aux intelligences que de former le caractère, le raisonnement et le jugement par une *instruction analytique, socratique*. Le professeur qui parle toujours dans ses classes et demande une attention passive avec une immobilité parfaite y a bien vite une mauvaise réputation ; les élèves veu-

(1) Voir p. 14.

lent prendre une part active aux leçons et trouver eux-mêmes, autant que possible, les choses nouvelles ; des causes indiquées, ils aiment à déduire les effets.

Le professeur devient, pour ainsi dire, semblable au chef d'orchestre, qui dirige et fait valoir chaque instrument. Il favorisera, surtout chez les petits, le besoin de mouvement en les faisant *souvent* venir au tableau noir, pour écrire et pour dessiner, pour expliquer des images, etc.

Un tel enseignement évite le manque d'intérêt et soutient l'attention. Les connaissances nouvelles ne sont pas *accumulées*, mais *assimilées* et font plaisir, puisqu'elles sont, en quelque sorte, une acquisition personnelle de l'élève, tandis qu'une instruction encyclopédique développe l'indifférence, mort de tout progrès intellectuel.

Nous trouvons donc réalisés les principes de Montaigne, qui demande que l'instruction produise des hommes *capables de s'instruire* plutôt que des hommes *instruits* et éveille « une honnête curiosité de toutes choses ».

En effet, les élèves d'Abbotsholme, vivant toujours avec leurs professeurs, sont très curieux et n'hésitent jamais à demander des explications supplémentaires ou à présenter des objections s'ils n'ont pas compris, — au lieu d'apprendre mécaniquement pour faire croire aux professeurs qu'ils ont compris, — par crainte des mauvaises notes ; car ils sont convaincus de la nécessité d'apprendre pour la vie et non pas pour l'école (1).

« Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons

(1) *Non scolæ, sed vitæ discimus*, a écrit un élève des Ecoles Nouvelles allemandes, en retournant la critique de Sénèque.

l'entendement et la conscience vuides », dit Montaigne (1). Voilà une critique qu'on ne fera certainement pas à Abbotsholme.

Cependant, la mémoire doit être cultivée aussi bien que n'importe quelle autre faculté ; mais à Abbotsholme, on développe avant tout la mémoire des choses et de leur enchaînement logique. La mémoire des mots s'apprend surtout par les langues modernes, les chansons, les poésies, et par les pièces de théâtre qui se jouent souvent.

Pour tous les sujets, on part, autant que possible, de *l'intuition directe*, sans vouloir pousser cette théorie à l'extrême, car forcément, il y a beaucoup de faits qui ne peuvent faire appel qu'à l'imagination ou au raisonnement abstrait, par exemple en histoire et dans la géographie des pays lointains, où les images, c'est-à-dire *l'intuition indirecte*, jouent un grand rôle, l'école étant très bien outillée à cet égard.

De plus, l'idée de la *concentration* dans le sens de l'école de Herbart-Ziller est un principe important. Elle cherche à établir des liens entre les différents sujets enseignés, surtout l'histoire, la géographie et les langues vivantes. Ainsi, pendant que les élèves étudient l'histoire anglaise du moyen âge, le professeur de géographie étudiera l'Angleterre, et le professeur de français la géographie de la France et la période historique correspondante, c'est-à-dire la guerre de cent ans, etc.

Passons maintenant à *l'exposé des différents sujets enseignés* :

(1) Montaigne, *Essais*, Paris (Larnier), livre I, ch. xxiv, p. 102.

« *La langue anglaise* doit former la base de l'éducation intellectuelle de jeunes Anglais », nous dit le Dr Reddie (1). Aussi, l'effort des premières années est-il concentré sur la langue maternelle. Les élèves étudient soigneusement la grammaire, et font des compositions sur la vie de chaque jour, qui sont à la portée des enfants. Les sujets actuels offrent un grand intérêt et sont traités avec un enthousiasme particulier, si les élèves ont la permission d'exprimer leurs opinions personnelles sur leur idéal d'école, sur leurs occupations préférées, les punitions corporelles, etc.

En 8<sup>e</sup> (classe D), les élèves de 11 ans commencent l'étude du *français*, pour former de bonne heure l'oreille et les organes vocaux à des sons étrangers. En 6<sup>e</sup> (C inférieure), quand le français est déjà un peu fixé et ne peut plus occasionner de confusion, ils commencent *l'allemand*, en 4<sup>e</sup> (B inférieure), le *latin*, et en 2<sup>e</sup> ou 1<sup>re</sup> (A), les garçons spécialement doués peuvent apprendre le *grec*. « Mais ces deux langues classiques sont apprises exclusivement dans leurs éléments les plus simples, pour aider à la compréhension complète de l'anglais et aussi du latin moderne : le français, clef de toutes les langues romanes » (2).

Toutes ces langues furent d'abord étudiées d'après la « méthode directe », surtout avec les « séries » du Français Gouin ; même méthode pour le latin. Nous en donnons l'exemple cité dans *Emlohstobba* » (de Lietz), qui nous rappelle tout à fait les écoles philanthropistes :

(1) C. Reddie, *Abbotsholme* (1889-1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 28.

(2) *Ibidem*, p. 29.

*Prima luce tintinnabulum sonat.  
E cubiculis eximus.  
Omnes ordine ante portam stant.  
Luna etiam nunc lucet.  
Sed sol jam oritur.  
Lunæ solisque radios spectamus.  
Tota cohors numeratur.  
Tres ex pueris tardi sunt.  
Illi igitur poenam dant.  
Tum signo dato iter facimus.  
Sexcentos passus celeriter currimus.  
Deinde eodem revertimur.  
Nonne currere amas?  
Currere amo.  
Quid tu censes?  
Equidem dormire malo.  
At hic cursus corpus sanum facit.  
Nonne corpus sanum habere vis?  
Hoc maxime volo.  
Itaque quotidie curras, sic enim mentem  
sanam in corpore sano habebis.*

Nous voyons que la vie de tous les jours forme la base de cet enseignement, et les livres furent employés rarement. Cependant, on épuise rapidement cette méthode, qui fatigue à la longue et conduit forcément au psittacisme. On l'a abandonnée pour le latin, que l'on enseigne d'après la méthode grammaticale, tout en cherchant à vivifier l'enseignement.

Pendant notre séjour à Abbotsholme (1902-1905), nous

avons pu constater également que l'enseignement des langues vivantes, qui est toujours professé par des nationaux, a évolué peu à peu vers le juste milieu entre les deux extrêmes : la méthode « directe » et la méthode « grammaticale », au moyen de l'enseignement par l'image. Cependant, le principe de ne faire abstraction des règles de grammaire qu'après un nombre suffisant d'exemples bien choisis a été maintenu pour l'enseignement de toutes les langues ; une étude méthodique de la grammaire et la pratique des versions sont la dernière étape.

Il reste encore à constater que par les images et les cartes murales, la classe D (8<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>) représente en petit l'Angleterre, la classe C (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) la France, la classe B (4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) l'Allemagne, et la classe A (2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup>) l'Italie et la Grèce antiques.

« En *histoire et en géographie*, comme dans toutes les autres études, on progressera du moderne, concret et particulier au plus ancien, plus abstrait et plus général » (1). Ces deux sujets ne nous offrent, du reste, rien d'original, sauf que dans les 8<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>, on consacre une heure par semaine à ce qu'on appelle à Abbotsholme la « géographie d'école » (*school-geography*), où le professeur donne les éléments des études géographiques, en se basant uniquement sur ce que les élèves peuvent constater dans le domaine scolaire et les environs immédiats.

Les *sciences naturelles* vont de la connaissance directe du corps humain et des règles d'hygiène à la Sociologie et à l'Economie politique d'un côté, et de l'autre, à la connais-

(1) C. Reddie, *Abbotsholme (1889-1899), or ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 29.

sance des choses communes, aux sciences spéciales : botanique, zoologie, chimie et physique (1).

Il est à noter que l'*hygiène* et les éléments de la *chimie* et de la *physique* sont enseignés dès les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>, — chose extraordinaire en Angleterre. Mais cet enseignement est libéré de toute terminologie encombrante et de lois abstraites ; il tend avant tout à obliger les enfants à l'observation, à les guider peu à peu vers l'analyse de la vie et du monde.

Les laboratoires de chimie et de physique, le jardin et le parc, où le nom de chaque arbre est indiqué, le musée scolaire constitué par la collaboration des élèves actuels et des anciens, les excursions, tout cela donne lieu à des applications constantes des leçons de sciences naturelles.

*En mathématiques*, l'arithmétique et la géométrie pratique, illustrées par des exemples de la vie journalière, ouvrent le cours. Les méthodes graphiques sont employées autant que possible. La théorie est réduite au minimum et suivie de fréquentes applications pratiques.

*La musique*, très en faveur à Abbotsholme, est considérée comme un moyen d'éducation très puissant. Tous les garçons apprennent le chant et à peu près la moitié jouent d'un instrument : violon, violoncelle ou piano.

*Le dessin, la peinture et le modelage* sont obligatoires pour tous les élèves. Ils y consacrent trois heures par semaine, ce qui est rare, même dans les Ecoles Nouvelles. Somme toute, ils sont encouragés à dessiner d'après nature, et les copiés sont toujours regardées comme inférieures au travail original, sans cependant être défendues directement.

(1) C. Reddie, *Abbotsholme* (1889-1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 29.

Dans la belle saison, on s'exerce à faire des croquis d'après nature dans les environs de l'école, et les élèves qui ont des dispositions particulières font souvent du dessin à la place des travaux pratiques de l'après-midi.

Pour que les élèves prennent le goût de la bonne *littérature*, et sachent bien employer leurs moments de liberté qui ne sont pas pris par des exercices physiques, chacun d'eux est tenu de lire au moins un livre par trimestre, soigneusement choisi par son professeur de classe et à la portée de son âge. La lecture de l'ouvrage terminée, l'élève le résumera à son maître, dont il sollicitera des renseignements, des conseils. En général, les élèves d'Abbotsholme qui n'ont pas besoin de devoirs de vacances, parce qu'ils ont bien travaillé pendant le trimestre et qu'ils sont à la hauteur de leur classe, doivent lire un livre. De cette manière, chaque garçon se constitue peu à peu une petite bibliothèque personnelle, qu'il continuera certainement à enrichir après avoir quitté l'école. Nous nous rappelons très bien avec quelle fierté un certain nombre d'enfants nous montrèrent un jour les livres qu'ils aimaient et prêtaient volontiers à leurs camarades pour leur faire partager le même enthousiasme.

En entrant à l'école, les élèves passent un examen sur tous les sujets qu'ils sont censés connaître à leur âge. Ils rédigent aussi une petite autobiographie et donnent des renseignements supplémentaires sur leurs antécédents. Le rapport sur cet examen, qui n'est jamais éliminatoire, est conservé et servira de point de comparaison pour plus tard.

b) *L'éducation physique.*

C'est par l'éducation physique qu'Abbotsholme se distingue profondément des « Public schools ». — Nous avons vu que les sports seuls y sont obligatoires et occupent tous les après-midi à l'exception de deux, pendant que les travaux manuels sont facultatifs et se font dans les temps libres. A Abbotsholme, les jeux sont réduits à deux après-midi, et les travaux pratiques sont obligatoires pour tout le monde. On y pratique, en outre, le jardinage et quelques travaux de ferme — inconnus dans les collèges anglais — puisqu'il n'y a ni potager ni ferme.

C'est une réaction très nécessaire contre le « surmenage athlétique » (*athletic cramming*), cet athlétisme qui n'est qu'une déviation de l'éducation physique et tend même à devenir une profession, car nombre d'Anglais instruits, ayant traversé les Universités, deviennent des joueurs de foot-ball, de tennis ou de cricket et n'ont pas d'autres moyens d'existence. De plus, les sports constituent le sujet de conversation favori et presque exclusif des jeunes gens anglais, et combien se maintiennent dans les écoles grâce à leur habileté dans les jeux, en faisant très peu de travail intellectuel. Voilà pourquoi le Dr Reddie dit : « La manie athlétique, d'abord nécessaire et excellente, a fait son œuvre et est maintenant en train de nous dégrader » (1).

En effet, sans l'éducation physique, dont les Anglais ont joui depuis longtemps, ils ne seraient peut-être pas devenus

(1) C. Reddie, *Abbotsholme (1889-1899) or ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 158.

les maîtres politiques du monde, mais le trop est nuisible, même ici : les sports qui ne sont pas contrebalancés par d'autres occupations conduisent forcément au mal, aussi sûrement que le surmenage intellectuel, car chez les jeunes gens, *l'effet physiologique de tout surmenage est la surexcitation sexuelle*.

Cette vérité est prouvée par l'état moral des grands collèges anglais, où, malgré la vie au grand air, le fléau des internats exerce ses ravages autant qu'en France.

C'est là une raison pour laquelle tous les élèves d'Abbotsholme s'adonnent pendant plusieurs après-midi à des travaux manuels utiles, intéressant à la fois l'esprit et le corps.

Une autre raison est exprimée par le philosophe allemand Paul Natorp, qui dit : « En tout cas, il est parfaitement avéré que la formation au travail manuel prépare immédiatement ce qu'on appelle communément la formation supérieure, (*« höhere Bildung »*) qui est susceptible de prospérer d'autant plus qu'elle s'attache plus étroitement à la formation manuelle » (1).

Les travaux manuels remplissent aussi une fonction éducative, en suscitant des quantités d'observations, que l'élève ne ferait pas, livré à lui-même. Ils l'obligent à l'exactitude, à une grande attention aux détails et le conduisent à une dextérité, qu'il n'acquerrait pas autrement, qualités très utiles, quel que soit son avenir. Il n'aura pas non plus pour les ouvriers et le travail manuel ce dédain ridicule de certains jeunes gens à formation purement intellectuelle, car il en

(1) P. Natorp, *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*, Tübingen, 1908 (2<sup>e</sup> édition), p. 7.

saura les conditions et sentira en lui-même ce contentement intérieur et ce bonheur qui en découlent.

Ensuite, il ne faut pas oublier que les jeux et le travail manuel sont un des moyens les plus efficaces de l'éducation de *la volonté et de la maîtrise de soi*, base indispensable à la formation d'un être moral.

Passons en revue les différents moyens d'éducation physique à Abbotsholme :

En hiver, les professeurs et les élèves jouent au *foot-ball Rugby*, qui donne plus de mouvement et, sous une apparence plus brutale, est cependant moins dangereux que le *foot-ball Association*, puisque les coups de pied sont très rares.

En été, le *cricket*, le *golf* et le *tennis* doivent développer l'agilité, la présence d'esprit et le sentiment de justice, car les élèves applaudissent également aux succès des deux camps adverses.

La *bicyclette* est pour tous les élèves d'un usage si habituel, qu'elle n'est même plus considérée comme sport.

Les exercices d'*haltères* et de *massues*, et la *gymnastique suédoise* remplacent en été la course du matin, mais la *gymnastique avec des agès* n'est pas en faveur, les mouvements qu'elle provoque n'étant pas naturels. Aussi cherche-t-on en vain une salle de gymnastique à Abbotsholme ; tous les exercices physiques se font au grand air.

Souvent, les jeux ou le jardinage sont remplacés par une course d'environ 4 kilomètres, surtout par la pluie ou la neige, de façon à assurer chaque jour la régularité des exercices physiques, en dépit des intempéries.

Les *rallies* (*paperchases*) ne sont pas rares, et on les suit souvent pendant deux heures.

Une heure par semaine est réservée à des *exercices d'évolution* (*drill*), et, dernièrement, les exercices de tir ont été introduits à Abbotsholme.

Quelques exercices physiques sont basés sur un *Règlement* élaboré à la suite d'une quinzaine d'années de pratique consciencieuse et de recherches patientes. Ce qui nous y frappe tout d'abord, c'est le désir constant de faire voir les choses les plus banales à un point de vue supérieur :

Aux *bains* en plein air est attribuée une influence très importante :

« De tous les exercices physiques possibles, ceux qui se rattachent aux bains sont peut-être les plus sains, les plus précieux, et, en même temps, les plus délicieux. En effet, les bains peuvent être considérés comme une sorte de culte de la nature », nous disent les Règles (1). Ensuite, elles décrivent le plaisir du contact avec l'eau, la lumière et la chaleur, « sources de santé et d'inspiration », et elles continuent. « Mais non moins importantes sont les influences esthétiques et éthiques dérivant de la nudité de la personne elle-même, et de la vue du corps nu des autres. »

En ce qui concerne l'organisation détaillée des bains, chacun des grands se charge d'un ou de plusieurs petits pour leur enseigner la natation. Il est extrêmement rare et considéré comme une honte que tous ne sachent pas nager avant la fin du trimestre d'été, époque du concours de natation. Beaucoup d'élèves sont vraiment admirables par leur adresse et leur endurance. Tout habillés, ils se livrent aussi à des exercices de sauvetage et à des épreuves (*tests*) qui devien-

(1) C. Reddie, *The educative influences of Bathing*, Abbotsholme Press, 1903.

nent progressivement plus difficiles et font partie du programme de natation. Seuls, les élèves qui ont subi avec succès les premières épreuves devant des préfets, juges très sévères, sont autorisés à faire du *canotage*, et, comme ce sport est très goûté, c'est un stimulant puissant.

« La *fenaison*, avec tous ses aspects, ses sons, ses odeurs, son animation, ses émotions, ses idées concomitantes, n'est pas seulement un des plus délicieux événements de l'année scolaire, mais on considère à Abbotsholme qu'elle a une influence éducative de la plus haute valeur (1) », nous disent les Règles.

Les élèves ont la permission d'aller aux foins, nu-pieds et sans chemise, avec une culotte courte pour tout vêtement. Un des grands élèves est désigné par le directeur pour organiser toute la *fenaison*, et il est le « général en chef », aidé par les « capitaines », dont chacun s'occupe d'une petite escouade. Pendant tout le temps des foins, les élèves se guident eux-mêmes et révèlent leurs talents d'organisation et leur discipline ; car les professeurs préparent pendant ce temps les examens écrits que les élèves subiront quelques jours après, à la fin de l'année scolaire (au mois de juillet). Les moments que la *fenaison* laisse libres sont employés par les élèves à une revision générale du travail de toute l'année. Ainsi le travail intellectuel alterne avec le travail des champs et empêche la démoralisation, qui sans cela serait la suite inévitable d'une liberté inaccoutumée et d'une vie passée presque exclusivement aux champs.

A la fin de la *fenaison* a lieu la « fête de la dernière char-

(1) C. Reddie, *The educative influences of Haymaking*, Abbotsholme Press, 1903.

retée », qui est suivie d'une cérémonie d'action de grâces, célébrée à la chapelle. Ensuite, le « souper de la moisson » réunit tous les moissonneurs improvisés. Le Dr Reddie profite de cette occasion pour exercer ses élèves au maniement de la parole, car chacun des capitaines de classe, en présence des conviés à la fête, doit porter une santé de son choix.

« Si l'on réfléchit que toute civilisation repose en dernier lieu sur l'agriculture et combien peu ce fait est réalisé par les citadins modernes ; si l'on pense combien peu réelles doivent être toutes les idées de puissance humaine et d'évolution sociale, quand la base de tout, la conquête de la nature par l'obéissance à ses lois, n'est pas comprise : c'est alors qu'on sent la perte irréparable que subit tout jeune homme qui n'a jamais manié la faux, la fourche et le râteau, en participant aux charmes exquis de la fenaison. »

Ce passage termine les Règles relatives à la fenaison. Elles sont suivies d'instructions en déterminant les principaux détails. Les élèves, après les avoir étudiées, et mises en pratique, sont capables d'en remontrer aux ouvriers professionnels.

Un nombre très restreint d'élèves apprend aussi l'équitation.

La ferme fournit aux futurs agriculteurs les moyens d'une préparation pratique. Une fois par semaine, ceux-ci accompagnent l'agronome de l'Ecole au marché de la petite ville voisine, pour acquérir une idée des achats et ventes de matériaux et d'animaux.

Les travaux *de menuiserie et de charpente* passionnent beaucoup d'élèves. Ils y réparent des râdeaux, fourches, d'autres instruments agricoles, et fabriquent des objets neufs.

Ils ont même construit un pigeonnier, un pavillon de cricket et un hangar à bateaux, et il n'est pas rare qu'ils se fabriquent des canots eux-mêmes, sous la direction d'un professeur, après en avoir fait un plan détaillé dans les leçons de dessin.

Les « Règles sur *les habits* » nous montrent encore un côté original d'Abbotsholme que peu de pédagogues ont réalisé jusqu'ici.

Il va de soi que le costume archaïque et quelque peu ridicule du collégien anglais — curiosité bien connue à l'étranger — n'y est pas adopté.

« Le but d'Abbotsholme à ce sujet est d'enseigner : quel habillement la santé et le bon goût exigent ; où l'on peut se procurer les meilleures choses et quels en sont les prix ordinaires ; comment il faut contrôler le travail des cordonniers, tailleurs, etc., qui, trop souvent, ne considèrent le corps que comme un véritable mannequin à exhiber la mode, et qui n'ont souvent ni l'intelligence suffisante, ni peut-être même la bonne volonté nécessaire pour exécuter des désirs exprimés, surtout quand ils ont affaire à de tout jeunes gens (1). »

Pendant les vacances, dans les villes, c'est aux parents de faire des concessions à la mode, mais à Abbotsholme les habits doivent servir avant tout à la protection et doivent permettre le développement libre au corps. Ainsi, les chaussures et les vêtements sont faits sur mesure ; la chemise à plastron, les faux-cols hauts et empesés sont proscrits et remplacés par une chemise de flanelle à col rabattu. Les culottes courtes en laine peuvent être légèrement serrées

(1) C. Reddie, *The general aims as to Clothing*, Abbotsholme Press, 1903.

autour de la taille, ce qui rend inutiles les bretelles, qui entravent souvent le développement de la poitrine. Tout ce que les élèves portent est en laine ou en flanelle, en toute saison, et tout à fait adapté à leur taille. La couleur de l'uniforme est gris-vert. Tous les élèves doivent le porter, dimanche et jours de semaine. Ils s'y prêtent volontiers, avec fierté même, jouissant à la fois d'une grande liberté d'allure et du sentiment d'être bien mis. L'usage des vêtements teints, considéré comme nuisible à la santé, est rigoureusement défendu.

Tout progrès *en vue du confort* est adopté, mais à Abbotsholme, on n'a jamais suivi la mode, qui varie toujours au profit des commerçants.

Tous les envois des fournisseurs sont régulièrement contrôlés, et l'Ecole s'occupe même du trousseau de chaque élève, malgré le surcroît de préoccupation que cela nécessite. Ceux d'entre les élèves qui montrent quelque désir d'originalité pour satisfaire leur vanité, s'exposent trop au ridicule pour renouveler leur tentative.

*L'hygiène.* — La propreté méticuleuse nous frappe tout d'abord, — condition première de toute hygiène. Les parquets sont cirés, les planchers couverts de linoléum et les dalles fréquemment lavées. La bonne tenue de la maison est assurée par un nombre suffisant de domestiques. Les élèves ne troublent pas cet ordre, ne pénétrant jamais dans la maison sans avoir changé de chaussures au vestiaire. Les fenêtres sont grandes, les pièces larges et toujours bien aérées.

Les plans de l'aile nouvelle dressés par le Dr Reddie sont



Abbotsholme : Construction du pavillon de cricket.

(Clichés pris par Abbotsholme.)



tout ce qu'il y a de plus ingénieux et pratique au point de vue hygiène et précautions contre l'incendie (1).

Pendant la nuit, les fenêtres des dortoirs sont largement ouvertes et les lits sont si durs qu'il faut s'y habituer, avant de se trouver à l'aise. Il n'y a, en général, que 7 élèves par dortoir ; les classes comportent, en moyenne, une dizaine de garçons au maximum.

Une demi-douzaine de baignoires pour une quarantaine d'élèves permettent à chacun de prendre régulièrement un bain chaud par semaine, suivi d'une douche froide, avant le coucher. Le tub du matin est obligatoire, celui du soir facultatif ; mais avant de se mettre au lit, tous doivent se laver la tête, la poitrine, les pieds et se brosser les dents.

L'hygiène fait loi aussi dans tous les détails de la nourriture : les repas sont pris ponctuellement à heure fixe. Il est absolument interdit aux élèves de se faire envoyer de chez eux des provisions gastronomiques ou d'en acheter au village, car la nourriture est si abondante que ce n'est pas nécessaire (2).

Du reste, la nourriture suit le goût des enfants, qui est un guide sûr dans le choix, comme Herbert Spencer l'a déjà

(1) Il est connu en Angleterre qu'à l'occasion d'un incendie à Eton College, en 1904, plusieurs élèves ont péri dans les flammes, parce qu'il y avait des fenêtres à barreaux de fer dans un dortoir.

(2) Dans presque toutes les *public schools* les élèves ne peuvent pas vivre de ce que l'école leur fournit, malgré la grosse somme que les parents payent. Les élèves se fournissent donc au dehors, surtout au magasin traditionnel des collèges anglais (*the tuck shop*), organisé par des professeurs au profit de la caisse de jeux, ce qui conduit forcément à des abus et au développement de l'intempérance, quoi qu'on fasse pour l'enrayer.

fait remarquer. L'élève préfère, en général, ce qui convient le mieux à son organisme, et si l'on tâche de lui procurer ce qu'il aime, il ne cherchera pas à le prendre en dehors des repas réguliers. Aussi, à Abbotsholme, y a-t-il abondance de sucreries, de marmelade, de confiture et de fruits crus ou cuits, mangés non seulement comme dessert, mais très souvent encore comme partie intégrante du repas (1).

La viande est servie aux enfants une fois par jour, à midi, et ils doivent la manger avec une grande variété de légumes, chose rare en Angleterre, — nous l'avons dit, — où les choux et les pommes de terre cuites à l'eau sont les éternels légumes.

Du thé, du lait et du cacao à discrétion sont les boissons ordinaires ; *les boissons alcooliques et les épices ne figurent jamais sur la table ou dans la préparation des aliments.* Mais les élèves sont aussi avertis des dangers de la gloutonnerie, si fréquente parmi les jeunes Anglais.

En résumé, nous pouvons constater que toute la tendance d'Abbotsholme est de donner aux élèves des habitudes d'hygiène qui deviendront certainement leur « seconde nature », puisqu'ils entrent à l'école à 11 ans et y restent normalement jusqu'à 18 ans. Même ceux qui arrivent à 15 ans, *ce qui est la limite d'âge d'admission*, ont encore le temps d'acquérir les bonnes habitudes décrites, et, le plus souvent, ce sont justement ces retardataires qui sont le plus enthousiastes.

(1) Un critique d'Abbotsholme dit à ce sujet : « Je remarquai, en vérité — ce que j'aurais cru presque impossible, en considérant la nature des garçons — que la quantité de fraises servie avait été si abondante, qu'il en resta à plusieurs tables » (Professor Geddes, *Report on his inspection and examination of Abbotsholme School, 11<sup>th</sup> to 18<sup>th</sup> July, 1904. The Old Abbotsholmian, 1904, p. 179*).

siastes de ce système d'éducation, parce qu'ils ont déjà subi les influences d'autres écoles moins bien organisées.

De plus, les leçons d'hygiène du Dr Reddie, basées sur la vie de chaque jour, font comprendre à tous, que le bien-être physique n'est généralement que la conséquence naturelle d'une vie normale et saine à tous égards ; que la propreté physique est la première condition de la pureté morale ; que le plus grand nombre des maladies est causé par des habitudes contraires à celles adoptées à Abbotsholme, que, par conséquent, elles peuvent être évitées, dans les limites du possible, par la continuation d'une vie saine et régulière, remplie d'occupations diverses.

Aussi l'état de santé des élèves d'Abbotsholme est-il excellent. Depuis l'existence de l'école (1889), il y a eu une seule petite épidémie d'influenza, en 1895, quand elle était générale dans toute l'Angleterre, et quelques cas isolés de rougeole, au commencement du trimestre, dus à l'imprudence de parents, qui avaient laissé rentrer à l'école leurs enfants légèrement atteints. De plus, un cas d'appendicite inquiétant a pu être guéri avec succès par un simple traitement, sans aucune intervention chirurgicale.

On prend des précautions très grandes : un élève simplement enrhumé, par exemple, est relégué à l'infirmierie dès qu'il ne peut plus partager toutes les habitudes de ses camarades, ce qui a, en plus, une influence pédagogique excellente,

Deux « grands » (en général de futurs étudiants en médecine) ont la charge de l'infirmierie pour les pansements de petites blessures, causées le plus souvent par des maladresses aux travaux manuels.

Le critique nommé plus haut, le professeur Geddes de l'Université d'Edimbourg, nous cite un fait et une statistique intéressante : « Pendant mon séjour, dit-il, j'ai remarqué avec intérêt qu'une coupure plus profonde que d'habitude avait été promptement cousue, avec les précautions antiseptiques nécessaires, par le « garçon-chirurgien » (*boy-surgeon*) en fonctions, sans appeler du tout le médecin et même sans parler de la chose au directeur, comme la règle le conseille.

« En consultant la statistique, j'ai constaté que le journal médical pour l'année scolaire qui finit maintenant (juillet 1904) contient presque 200 unités médicales (1), c'est-à-dire visites par élève et par jour, mais le peu d'importance des indispositions (surtout des coupures, engelures, rhumes, etc.), était évident par le fait que tous les honoraires du médecin et les frais de pharmacie se montaient ensemble à une trentaine de francs ».

Cette constatation correspond parfaitement à l'impression que nous donnent la bonne mine et la constitution robuste des élèves d'Abbotsholme.

### c) *L'éducation morale et religieuse.*

« La moralité ne peut pas être enseignée par des leçons et des sermons, comme si elle était tout simplement une des

(1) Il est intéressant de constater que la plupart des indispositions ont lieu immédiatement après les vacances du nouvel an et que la cause en peut être attribuée généralement aux excès gastronomiques des enfants dans leurs familles. Les mensurations, continuées régulièrement depuis la fondation, montrent du reste souvent une diminution de poids pendant les vacances, très rarement pendant le trimestre; car on ne vit pas de ce qu'on mange, mais de ce qu'on digère.

différentes branches des études ; c'est plutôt le résultat de toute l'influence de l'école, qui s'exprime dans chaque acte de la vie scolaire », dit le Dr Reddie (1).

En effet, nous avons pu constater souvent, en parlant de l'éducation intellectuelle et de l'éducation physique, qu'elles ne visent qu'à l'éducation morale et que toutes trois se tiennent si étroitement qu'elles doivent agir simultanément pour former un être moral et harmonieux. Tout ce qui a été dit précédemment sur l'éducation physique et intellectuelle à Abbotsholme se rapportait *indirectement* au plan d'éducation morale rêvée par le Dr Reddie. Voyons maintenant dans quelle mesure il donne à ses élèves cette formation morale proprement dite.

Tout d'abord, nous constatons que toute prudence vis-à-vis de la *question sexuelle*, si décisive pour la vie des enfants, est considérée comme déplacée. *Progressivement*, l'élève est initié à tout ce qu'il doit connaître à ce sujet, au point de vue individuel et social, sans cependant tomber dans les extrêmes de certains Philanthropinistes, qui croyaient indispensable de parler aux élèves de détails physiologiques. Une innocence basée uniquement sur l'ignorance est dangereuse et sans mérite. Il faut anticiper l'éveil des sens, et alors, tous les renseignements sont retenus comme ceux de n'importe quelle autre branche, sans sensations érotiques, car « tout est pur au pur », dit un proverbe allemand. *On se garde de faire trop de cas de toutes ces questions* et l'on en dit juste assez pour satisfaire la curiosité naturelle des enfants, pour éviter qu'ils cherchent des

(1) C. Reddie, *Abbotsholme (1889-1893) or ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 31.

éclaircissements auprès de mauvais camarades ou de domestiques, qui ne leur feraient que du mal.

Cette franchise de l'éducateur envers ses élèves, qu'ils sentent nécessaire eux-mêmes, est un lien de confiance perpétuelle et a une influence extrêmement bienfaisante, puisque l'élève sait à qui il peut s'adresser dans des questions difficiles, qu'il ne confierait à personne.

*L'organisation de la vie dans les dortoirs* est faite de façon à éviter le danger, et puisqu'elle est si mal comprise dans la plupart des internats de nos jours, il sera utile d'en parler en détail :

Le règlement affiché dans chaque dortoir commence par nous dire que : « Le but des Règles n'est pas simplement l'ordre, mais encore et surtout l'éducation ; nos actes journaliers ne devraient pas seulement être une leçon de chose vivante, aidant nos études de sciences, comme le font l'hygiène et l'économie politique, mais ils devraient être des cérémonies symboliques fortifiant l'imagination et la volonté et déterminant le caractère. Rien dans la vie n'est sans importance. Chaque acte devrait être fait avec adresse, en vue d'un but défini et d'une manière définie. Cela épargne du temps et de la force et laisse l'esprit libre pour de nouveaux problèmes. Il est très surprenant de voir quels résultats immenses peuvent être obtenus par l'influence silencieuse des habitudes journalières, surtout si elles sont exécutées avec dextérité et dans un but conscient » (1).

C'est dans les dortoirs que les préfets ou capitaines ont

(1) Dr Reddie, *How is the life in dormitory organised ?* Abbotsholme Press, 1903.

une influence éducative très importante. Le *capitaine de maison* doit être le *leader* général et veiller à ce que tout le monde fasse son devoir. Il est lui-même *capitaine* dans le dortoir le plus important.

Chaque *capitaine de dortoir*, assisté d'un *vice-capitaine*, est responsable du bon ton et de l'ordre de sa chambrée, qui comprend toujours un nombre inégal d'élèves. Après de longues expériences, le Dr Reddie a trouvé que 7 était le nombre le plus indiqué, car il rend possible encore une intimité heureuse et une conversation à laquelle tout le monde puisse prendre part, sans qu'elle dégénère en bruit. Le capitaine a vraiment l'occasion d'apprendre à gouverner une petite escouade et le mal a peu de chances d'infecter tout un dortoir. Le nombre de 7 est donc un « compromis » pour éviter les dangers des deux extrêmes.

En aucun cas on n'admettrait à Abbotsholme le « *cubicle system* » (c'est-à-dire les lits séparés par des cloisons isolant chacun de ses voisins), qui n'aboutit qu'à une demi-nudité vraiment immorale, parce qu'elle stimule les curiosités et l'imagination, sans garantir la protection donnée par les vêtements, « ou bien la protection peut-être plus grande encore qui vient de la nudité complète ». Le Dr Reddie est convaincu qu'il faut satisfaire, d'une manière saine et naturelle, cette curiosité concernant le corps nu, car « les trois quarts des pensées et des actions mauvaises, chez les jeunes gens, si non toutes, proviennent des tentatives ridicules et anti-naturelles pour empêcher à tout prix les garçons de se voir le corps nu. C'est la cause de presque tous les vices que chacun déplore ; et nous croyons n'aller pas trop loin en disant que ces erreurs désastreuses de la jeunesse sont presque

toujours causées directement par le zèle mal compris de pseudo-éducateurs (*would-be educators*) » (1).

Jusqu'à 9 h. 20 dans les dortoirs des petits, jusqu'à 10 heures au plus tard dans les autres, les élèves sont libres de causer et de s'amuser, sans dépasser les limites d'une gaieté permise, et les capitaines veillent à ce que les plaisanteries déplacées ne se fassent pas, car elles sont considérées avec raison comme un commencement d'immoralité.

Bien que la prière du soir soit facultative pour les élèves, un moment de silence rigoureux permet à tous ceux qui le désirent de se recueillir. « Ici, comme partout, doit exister la liberté de conscience », nous disent les Règles.

Nous remarquons quel sage profit Abbotsholme — comme, du reste tout le système pédagogique anglais, — retire des affections naturelles que les petits ont envers les grands, auxquels ils obéissent, en général, avec beaucoup de bonne volonté. Les grands sont pour eux les modèles vivants, beaucoup plus que les professeurs ; car ils leur sont plus proches, non seulement par leur condition semblable, mais encore par leur âge. D'autre part, le jeune homme éprouve déjà pour les petits ce sentiment de protection qu'il aura plus tard pour sa femme et pour ses enfants, et qui a besoin d'être développé, comme n'importe quel autre côté du caractère. Il s'agit donc, avant tout, de bien former et de bien choisir les capitaines, et avec une confiance raisonnée, mais jamais aveugle : on crée ainsi un milieu scolaire qui ne peut pas manquer ses effets.

La religion aussi est basée absolument sur la méthode in-

(1) Dr Reddie, *The educative value of life in dormitory*, Abbotsholme Press, 1903.

ductive et naturelle. Il est intéressant de savoir qu'il existe en Angleterre au moins une école qui exclut de son programme tout enseignement de morale et de religion, estimant que toute la vie scolaire devrait être pour les élèves une leçon de morale et de religion. Des leçons de religion, de catéchisme, de morale, une ou deux fois par semaine, donnent aux petits enfants l'impression que ce sont des sujets à part, comme tous les autres, et puisque peu de professeurs savent prendre leurs élèves dans ces leçons, beaucoup de ceux-ci prennent une aversion durable pour les exercices de religion.

Abbotsholme veut éloigner de tels dangers de ses élèves. *Le premier acte religieux que l'on exige d'eux, c'est de remplir leurs devoirs envers leurs camarades.*

Il est évident que le Dr Reddie est trop bon pédagogue pour introduire des dogmes dans une école d'enfants et trop tolérant pour refuser des élèves au nom de la religion, qui devrait nous unir. On y trouve donc des représentants de toutes les confessions, dont les parents ont des vues larges. Le directeur nous fait sa profession de foi en disant : « Les enfants ne devraient pas être ennuyés par des dogmes qui embarrassent (*« puzzle »*) même des hommes instruits. Ils en apprendront quand ils seront plus âgés. Pour notre dessein il est suffisant et préférable de tourner leurs esprits vers ces idéals que personne ne se refuse à révéler, plutôt que vers les doctrines qui divisent l'humanité. Nous désirons nous tremper dans les beaux rayons du soleil plutôt que de nous effrayer les uns les autres avec nos ombres respectives » (1).

(1) Dr Reddie, *Abbotsholme (1889-1896), or ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 78.

Cependant, ne croyons pas d'après cela que le Dr Reddie aspire à la réalisation de la morale purement laïque, car lui-même ajoute plus loin : « Il est nécessaire que l'éducation devienne encore imprégnée de religion et que l'entraînement moral de la nation soit le premier et le dernier but. L'éducation laïque n'existe pas : l'éducation est ou morale ou immorale, elle est ou religieuse ou irréligieuse. Par « moral » et « religieux », je ne veux pas dire ce que certaines gens entendent par ces mots, mais ce qu'ils signifient pour un élève ou une élève » (1).

Ainsi, on exclut des lectures de la chapelle et des sermons tout ce qui ne résiste pas au jugement juste et sévère des enfants, notamment des passages de l'Ancien Testament, qui sont directement immoraux, comme, pour ne citer qu'un exemple, l'histoire de Jacob, qui usurpe les prérogatives de son frère et trompe indignement son père, et ne peut guère servir de bon exemple aux enfants, malgré sa « piété » (2).

Par contre, la figure de Jésus-Christ est présentée aux garçons comme le plus parfait modèle à suivre, à côté d'hommes de tous les temps et de tous les pays, *qui ont fait leur devoir*, comme Confucius, Solon, Socrate, Marc Aurèle, Jean Baptiste, Wycliffe, Fénelon, Nelson, Ruskin et Pasteur, pour n'en nommer que quelques-uns.

*Faire son devoir*, voilà ce que les jeunes gens d'Abbots-holme finissent par comprendre comme essence de la reli-

(1) *Ibidem*, p. 156.

(2) De même, le Dr Reddie a soin d'éviter ou bien d'expliquer le langage archaïque et symbolique de la Bible, qui forme souvent une barrière infranchissable à l'entendement des élèves, à ce point même qu'ils renoncent à jamais à en pénétrer le sens caché et profond.

gion ; devoir envers son corps et son âme, devoir envers ses camarades, la société et l'Etat, envers Dieu, finalement. « Quand ils connaîtront davantage leur devoir envers leur prochain, ils comprendront mieux leur devoir envers Dieu » (1).

*Pour préparer les élèves à la vie sociale et civique*, le Dr Reddie a adopté pour son école l'organisation hiérarchique traditionnelle des *public schools*, en atténuant cependant les différences entre les divers « états ». Son *School Estate* devait représenter le monde en petit, un cosmos en miniature, qui serait en même temps « une famille, un empire et une Eglise ». Cet Etat est « une monarchie constitutionnelle, dont le directeur est le chef, dont les professeurs et les capitaines sont les ministres et les magistrats, et dont toute la communauté des élèves et des employés est le peuple », dit très bien le Dr Frei (2), en caractérisant Abbotsholme.

Les élèves se divisent en *fags*, *mids*, *prefects* et *stars*.

Les *fags* (les petits) ont l'âge moyen de 12 ans et sont sous la protection directe de leurs capitaines respectifs, sans cependant être dans un état de domesticité (comme dans la plupart des internats anglais), ce qui écarte tout danger de tyrannie de la part des grands.

Les *mids* (moyens) ont environ 13 ou 14 ans, et représentent l'état, où le *self-government* doit commencer.

Les meilleurs, les mieux initiés parmi eux à la vie de l'Ecole, sont choisis par le directeur pour être les *prefects* (préfets ou capitaines) (17 à 18 ans) ; ils surveillent non

(1) Dr Reddie, *Abbotsholme* (1889 1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 156.

(2) Dr Frei, *Landerziehungsheime*, Leipzig, 1902 (Klinkhardt), p. 26.

seulement les dortoirs, mais encore les études et jouent un rôle très important dans l'éducation des petits, ce qui doit les préparer à leur futur rôle de père de famille.

Ceux d'entre eux qui se distinguent particulièrement par leur énergie, leur valeur sociale, deviennent des *stars* (décorés) et portent leur insigne le dimanche : une étoile brodée et une cravate blanche.

La couleur de la cravate, violette pour les *prefects*, rouge pour les *mids*, et verte pour les *fags*, les distingue les uns des autres. Les promotions à un ordre supérieur se font sur l'avertissement du directeur, lorsqu'il le juge à propos, et sont affichées publiquement.

Cette hiérarchie tend à créer le respect de l'autorité, si nécessaire dans la vie pratique, et puisqu'il repose avant tout sur la valeur morale, il est accepté facilement. Le jeune Anglais obéit joyeusement à quelqu'un qui s'impose par l'autorité de sa personnalité et qui respecte en lui déjà l'homme naissant, le *freeborn Briton*. Le respect de l'autorité reconnue de la part des élèves et le respect du jeune homme de la part du professeur anglais semblent du reste être innés à cette nation. A Abbotsholme, il y a égalité parfaite entre tous les professeurs. Ils sont eux-mêmes presque les camarades des élèves, partageant leur vie et leurs jeux, et se faisant respecter moins par leur savoir supérieur que par leur supériorité complète, poussée même jusqu'à la supériorité dans les sports.

Cette camaraderie, la confiance que le directeur et les professeurs ont dans leurs petits amis, l'indulgence intelligente pour de petites fautes qui sont franchement avouées, créent à Abbotsholme une atmosphère d'honnêteté et un niveau

moral qu'il est difficile de trouver ailleurs. Mais il faut savoir que les parents anglais s'occupent de leurs enfants d'une manière intelligente (1) et qu'ils seraient honteux d'envoyer dans une école qui se respecte des fils qui s'y conduiraient en « gamins ». Aussi les enfants arrivant de chez eux avec l'habitude de mentir sont-ils extrêmement rares à Abbtsholme et la perdent rapidement, grâce à la seule influence du milieu ; car la puissance du *custom*, des traditions, est très forte en Angleterre.

Tout cela ne veut pas dire que les élèves d'Abbotsholme soient parfaits, sans cela ils n'auraient pas besoin d'être élevés. Même là-bas, l'éducation ne se fait pas sans punitions, mais conformément au sage principe de Herbert Spencer, on tâche de mettre en rapport les punitions avec les fautes commises, en faisant comprendre qu'elles sont comme la conséquence naturelle de la mauvaise action. De cette manière les rapports entre les élèves et les professeurs n'en souffrent pas, surtout si les punitions ne sont pas exagérées. L'habitude de l'école veut de même que les professeurs n'emploient pas le mot « punition » pour parfaire du travail insuffisant ; c'est de l'« *extra-work* », du « travail supplémentaire » que les élèves ont à faire dans ces cas-là. Les véritables punitions ne s'emploient guère que dans les cas disciplinaires, où l'élève doit copier plusieurs fois la règle à laquelle il a manqué. Mais il est contraire à l'esprit de l'école de faire copier d'une manière abrutissante des pages et des pages — et les élèves

(1) Cela semble être en contradiction avec le fait qu'ils les envoient dans les internats, mais ils se rendent bien compte que la famille a une influence trop amollissante sur les garçons, et que l'éducation par le contact avec des camarades est pour eux ce qu'il y a de meilleur.

savent cela. Si une punition vraiment grave est nécessaire, comme dans des cas obstinés de paresse, de mauvaise volonté avérée ou de mensonge, les professeurs ou capitaines s'adressent au directeur, qui donne *lui-même* un petit nombre de coups de bâton énergiques. Ce *flogging-system* est en usage dans la plupart des écoles anglaises, — il est dû peut-être à leur esprit conservateur, — mais la punition corporelle est rare et fait d'autant plus d'impression que, loin de diminuer l'élève à ses propres yeux et de l'humilier devant ses camarades, l'expiation lui donne un sentiment de réhabilitation, dont ne souffrent nullement ensuite les rapports du professeur et de l'élève puni (1).

Nous fûmes témoin de deux renvois d'élèves qui causèrent une grande émotion à toute la communauté scolaire :

Un petit garçon de 12 ans, à l'école depuis un an à peu près, avait parlé des fonctions naturelles du corps d'une manière malpropre. Il fut renvoyé subitement quelques jours après, lorsque le fait fut porté à la connaissance du directeur par le capitaine responsable de l'enfant.

Une autre fois, un garçon d'une quinzaine d'années avait volé une petite somme d'argent à un autre élève. Après une enquête délicate, il fut découvert, mais ne voulant pas avouer son larcin, il fut isolé de ses camarades pendant plusieurs jours. Quelques tentatives faites pour l'amener au repentir échouèrent. Finalement, son cas fut exposé très froidement à la chapelle par le directeur, devant tous les professeurs et

(1) Voici, du reste, à l'appui de cette assertion, le résultat d'une enquête faite par le Dr Reddie : ayant demandé à tous les élèves s'ils désiraient le maintien des châtiments corporels ou leur suppression, le maintien fut voté à l'unanimité.

élèves, le garçon coupable se tenant debout, au milieu. Pas un signe d'attendrissement de sa part, qui aurait encore pu lui valoir le pardon : il dut être renvoyé et le jugement prononcé à la suite de sa tenue opiniâtre fit une grande impression sur toute l'assistance.

Nous voyons que cet « état scolaire » est bien apte à préparer de futurs citoyens comprenant leur rôle social, parce que, de plus en plus en traversant l'école, ils portent les responsabilités du gouvernement d'une communauté. Ainsi, peu à peu, ils sont conduits de l'égoïsme, *naturel* chez le petit enfant, à une harmonie saine entre l'intérêt personnel et l'altruisme. On ne s'effraye donc pas trop de l'égoïsme de l'enfant, sachant qu'il ne correspond qu'à une étape de son évolution génétique.

De plus, le Dr Reddie déconseille aux jeunes gens la lecture de journaux politiques, qui offrent déjà tant de choses malsaines (et à plus forte raison celle de romans de policiers, comme Sherlock Holmes, Nick Carter, etc.). Il leur expose cependant lui-même, d'une manière impartiale et objective, ce qui se passe en Angleterre et dans le monde, et une fois dans la vie, ils prendront part aux intérêts de leur pays d'une manière utile, en connaissance de cause, parce qu'ils ont été préparés aux vertus sociales par la collaboration constante à une œuvre commune, dont le succès dépend en partie d'eux-mêmes.

Ce serait une faute grave pour un système qui veut produire des hommes harmonieux, que de manquer à la préparation civique rationnelle.

Pour que l'élève sente d'une manière vivace ce qu'il doit « à son pays, à sa nation et à sa race » — car les élèves

étrangers sont une rare exception — on célèbre 5 fêtes nationales dans l'année scolaire à Abbotsholme : 1° l'anniversaire de l'avènement du roi ; 2° le « jour de Shakespeare », en l'honneur de la poésie ; 3° le « jour de Cromwell », en l'honneur des hommes d'Etat ; 4° le « jour de Waterloo », en l'honneur de l'armée, et 5° le « jour de Trafalgar », en l'honneur de la marine.

Ces fêtes, célébrées très modestement et sans vanité, par un discours du directeur à la chapelle et des chants appropriés, ne manquent certainement pas d'émouvoir les jeunes cœurs des élèves et même ceux des professeurs étrangers, comme nous avons pu le constater à plusieurs reprises.

#### Rapports et examens.

A Abbotsholme, on n'emploie pas comme stimulant au travail l'émulation entre les élèves, ce qui distingue encore cette école des *Public Schools*.

Aussi n'y a-t-il ni notes pendant le trimestre, ni prix à la fin de l'année : les élèves doivent trouver leur satisfaction dans le sentiment du devoir accompli, dans le travail même, qui est rendu aussi intéressant et aussi attrayant que possible. De plus, l'esprit de corps, l'estime et l'affection, les exhortations et les punitions des professeurs toujours au milieu des élèves, sont considérés comme des stimulants assez puissants. L'ambition naturelle n'a pas besoin d'être cultivée méthodiquement en établissant un ordre de rangs basé uniquement sur l'intelligence, souvent décourageant pour l'élève de bonne volonté, qui n'a pas de succès, — tout en suscitant des basses jalousies.

Puisqu'à Abbotsholme les élèves ne travaillent pas en concurrents, il n'est pas considéré comme un « crime scolaire » qu'un élève plus fort aide amicalement un camarade plus faible ; au contraire, le professeur sait tirer profit de ce désir charitable et social, en mettant souvent de pair deux camarades de force inégale. De cette manière, les études mêmes reposent sur une *base sociale*.

Pour tenir les parents au courant des progrès de leurs enfants on leur envoie cependant un *rapport* à la fin de chaque trimestre, résultat des observations consciencieuses du directeur et des professeurs, qui discutent chaque élève à tous les points de vue indiqués dans le rapport. Il est destiné uniquement aux parents ou au tuteur, à moins que le directeur ne demande expressément qu'il soit montré à l'élève. Il doit être retourné à l'école avant la fin des vacances, accompagné d'une appréciation des parents, qui montrent ainsi leur intérêt. Tous les rapports sont conservés soigneusement et deviennent la propriété de l'élève, à sa sortie de l'école. Un élève intelligent en tirera grand profit pour la vie pratique, car le rapport lui montre ses points forts et faibles, dans l'appréciation aussi objective que possible de ses éducateurs, qui l'ont comparé au modèle-type d'un garçon de son âge.

Ce document est assez curieux pour que nous lui prêtions une attention spéciale.

Les notes s'échelonnent de 5 à 1 et ne veulent pas dire qu'on puisse mesurer par des chiffres exacts la valeur et le travail de l'élève, mais elles ont les significations suivantes :

5 : Excellent.

4 : Très satisfaisant.

Grunder

3 : Satisfaisant.

2 : Pas tout à fait satisfaisant (« *not quite satisfactory* ».)

1 : Très insuffisant (« *very unsatisfactory* »).

Si donc un élève ne mérite ni louange ni blâme, on lui donnera 3, puisque 4 serait déjà exagéré.

*En tête* du rapport figurent les rubriques suivantes à remplir :

|                          |                   |                               |                   |
|--------------------------|-------------------|-------------------------------|-------------------|
| Volonté {                | Force. . . . .    | Affection {                   | Force. . . . .    |
|                          | Ténacité. . . . . |                               | Ténacité. . . . . |
| Points forts . . . . .   |                   | Points faibles . . . . .      |                   |
| Manières. . . . .        |                   | Tempérament . . . . .         |                   |
| Conduite morale. . . . . |                   | Valeur générale du caractère. |                   |

Tout cela résume les résultats *moraux et religieux*, qui sont suivis d'une liste comprenant les différentes branches des études *intellectuelles et pratiques*. Pour chaque sujet, il y a une note spéciale à donner au point de vue : 1° de l'attention, 2° de l'habileté, 3° des résultats obtenus. Une importance très grande est attachée à la première note, qui dépend de la volonté de l'élève.

Suivent les observations physiques, divisées en :

| <i>Constitution</i>                     | et | <i>Habitudes personnelles</i> |
|-----------------------------------------|----|-------------------------------|
| Beauté (« <i>beauty</i> ») (1). . . . . |    | Propreté. . . . .             |
| Force . . . . .                         |    | Ordre. . . . .                |
| Agilité . . . . .                       |    | Tenue à table . . . . .       |

Ensuite, il y a les mesures de taille, de poids et de périmètre thoracique, au commencement et à la fin du trimestre, et les notes de jeux aux points de vue : 1° physique, 2° mental, 3° moral, qui sont données par les professeurs des jeux et les capitaines.

(1) Dans le sens de : Constitution générale.

Un résumé des différentes aptitudes de l'élève et les remarques du professeur de classe (*set-master*) et du directeur terminent ce rapport.

Au moins une fois par année scolaire, les parents reçoivent la grande feuille de rapport (*the big report sheet*), qui contient une esquisse courte et précise de l'idéal pédagogique et des méthodes de l'école, suivie d'explications détaillées du rapport, qui ont comme but : 1° l'éducation des parents en ce qui concerne leurs devoirs pédagogiques, 2° la coopération entre l'école et la maison paternelle — deux choses si nécessaires et souvent si mal comprises.

En engageant beaucoup les parents à étudier cette feuille si instructive, le Dr Reddie cherche à remplir une mission très importante, que peu d'éducateurs ont le courage d'entreprendre. Les parents sont priés de coopérer pendant les vacances à l'éducation de leurs fils : 1° en choisissant ou surveillant leurs lectures ; 2° en les encourageant à prendre part à des exercices physiques, par n'importe quel temps ; 3° en leur demandant de se rendre utiles dans la maison par des commissions et de petites réparations, tout en continuant leurs exercices de musique et de dessin, etc. ; 4° en les obligeant, autant que possible, à continuer les habitudes journalières de l'école (bains, courses, etc.). Il espère aussi que les parents enverront leurs fils en France, à 14 ans, et en Allemagne, à 16 ans, pendant les vacances.

De plus, il y a annuellement des réunions de parents (*parents-gatherings*) à l'école, où le directeur agit verbalement auprès des parents en leur faisant comprendre leurs devoirs et en s'enquérant auprès d'eux de tous les détails susceptibles de l'aider à accomplir sa mission personnelle.

Les *examens* oraux et écrits, qui ont lieu à la fin de l'année scolaire, au mois de juillet, nous montrent le fait intéressant que les élèves de la plus haute classe doivent répondre à toutes les questions, même sur un sujet qu'ils ont abandonné depuis une année et plus, en se spécialisant pour un examen universitaire, et les notes obtenues ont autant de valeur que celles affectées aux sujets étudiés à ce moment, toutes connaissances devant être acquises pour leur vie. Les jeux, *la santé même*, entrent dans l'évaluation générale, car celle-ci est presque traitée comme un mérite personnel. La somme totale des notes est multipliée par 4 en classe A (les grands), par 3 en B, par 2 en C, et par 1 en D. Ainsi, on obtient l'ordre de mérite de chaque élève, et les résultats sont lus à la chapelle et affichés les derniers jours du trimestre. Nous avons pu constater souvent qu'on arriverait à peu près au même résultat sans ces moyens mathématiques, en établissant l'ordre de mérite par pur sentiment.

Voilà la seule concession faite à l'ambition personnelle, et nous remarquons que plus un élève a des occupations diverses, c'est-à-dire plus il est harmonieux, plus il a de chances d'obtenir un rang supérieur, fortement influencé par la force de volonté.

#### **Les imitations de l'Ecole d'Abbotsholme en Angleterre.**

##### *L'Ecole de Bedales, près de Petersfield (Hampshire).*

La première école qui ait suivi, en Angleterre, l'exemple d'Abbotsholme, fut *Bedales School*, fondée à Bedales

(Sussex) en 1893, et transférée à Petersfield quelques années plus tard.

Son fondateur et directeur actuel, M. Badley, a été professeur chez le Dr Reddie pendant environ trois ans. Comme il avait profité beaucoup de son séjour à Abbotsholme, son école offrit tout d'abord dans son organisation une grande ressemblance avec l'école-type, de sorte qu'aujourd'hui, tout le monde associe les deux noms d'Abbotsholme et de Bedales, souvent sans se douter de l'abîme qui les sépare, ni de la priorité de la première sur la seconde. Mais deux hommes partant du même principe aboutissent souvent à des buts différents ; un directeur imprègne de son caractère toute son œuvre, et l'organisation extérieure n'est que la forme.

Il y a donc des divergences profondes dans l'esprit de ces deux écoles.

Le Dr Reddie a essentiellement l'idée qu'il faut des hommes pour former des hommes. Il se rencontre sur ce point avec Stanley Hall (1), qui dit : « Si un garçon n'est pas absolument viril, il ne mérite aucun respect ».

Aussi, l'influence féminine n'existe-t-elle presque pas à Abbotsholme, car les deux dames qui se trouvent à l'école s'occupent surtout de la surveillance d'ordre matériel et ne se montrent guère qu'aux repas. Le Dr Reddie a la conviction que les garçons entrant à l'âge de l'adolescence ont plutôt le désir de fuir l'élément féminin, qui a une tendance à les amollir. Il faut donc, d'après lui, tenir compte de cet instinct naturel du jeune homme normal.

(1) Cité par Compayré, *L'Adolescence*, Paris, 1910, p. 165.

Or, l'Ecole de Bedales a adopté, il y a quelque temps, la co-éducation mixte, c'est-à-dire pour des jeunes gens et des jeunes filles, « ce que nous avons toujours considéré comme fondamentalement malsain en théorie et pernicieux en pratique, de 11 à 18 ans, tout en le croyant sans doute excellent jusqu'à la fin de la 10<sup>e</sup> ou 11<sup>e</sup> et après la 18<sup>e</sup> ou 19<sup>e</sup> année de la vie » (1).

De plus, Bedales est devenu trop grand pour permettre même de très loin l'éducation familiale, car il y a maintenant environ 100 garçons dans une maison, et, une trentaine de jeunes filles dans une autre. Les repas et les services de chapelle sont cependant en commun.

La présence des jeunes filles entraîne naturellement un changement de programme qui n'est pas en harmonie avec l'éducation un peu spartiate du D<sup>r</sup> Reddie, et nous faisons donc bien de séparer nettement l'esprit et les principes des deux écoles en question.

Nous devons cependant constater une idée, dont la réalisation nous a particulièrement frappé à Bedales. C'est que M. Badley y donne des prix, mais seulement pour des travaux faits pendant les temps libres, ce qui doit encourager les élèves à bien les mettre à profit. Nous avons vu des collections de plantes, des objets divers faits dans les ateliers, une série de photographies des monuments historiques des environs, etc., qui doivent leur origine à cette pratique. Ce qui nous semble regrettable dans l'attitude de M. Badley, c'est l'affectation avec laquelle il a l'air d'ignorer l'œuvre prépondérante de son initiateur, le D<sup>r</sup> Reddie.

(1) D<sup>r</sup> Reddie, *The relation of Abbotsholme to Bedales. The Abbotsholmian*, June 1908 (Abbotsholme Press).

*D'autres Ecoles Nouvelles.*

Quelques Ecoles Nouvelles se sont fondées en Angleterre, sur le programme d'Abbotsholme, en feignant une ignorance totale du Dr Reddie.

Ce sont : Clayesmore, près de Pangbourne, et Westdowns School (1), près de Winchester (2). Ruskin Home School (ouverte à Hunstanton, et transférée à Heacham, Norfolk) seule semble être arrivée indépendamment à une organisation analogue à celle d'Abbotsholme.

(1) Les deux fondateurs ont été en correspondance avec le Dr Reddie. L'un d'eux a copié, mot pour mot à plusieurs endroits, le programme d'Abbotsholme, tout en proclamant l'originalité de ses poursuites, comme nous avons pu le voir dans les documents qu'on a bien voulu mettre à notre disposition. Nous recommandons à des gens si peu délicats le 10<sup>e</sup> commandement, adapté à l'usage des professeurs, par le Dr Reddie (*The Abbotsholmian*, Octobre 1908, p. 20). Il sera utile pour tous les pays où des Ecoles Nouvelles se fondent : « Tu ne convoiteras point les parents des élèves de ton prochain, ni ses professeurs, ni ses élèves, ni ses amis, ni ses serviteurs, ni son maître d'hôtel, ni sa matrone, ni son groom, ni son circur de souliers, ni ses bœufs, ni ses moutons, ni sa renommée, ni son honneur, ni aucune chose qui appartienne au prochain ».

(2) Cf. Eustace Miles, M. A. *Schools on New Lines. The Worlds Work*, London, 1904, p. 172.

## CHAPITRE III

### L'ÉCOLE DES ROCHES

---

#### I

##### a) *Fondation* (en 1899).

Au mois d'août 1894, le Dr Reddie prit part à un cours de vacances à Edimbourg, « où, dit-il, j'ai rencontré pour la première fois M. Demolins, ne soupçonnant pas du tout, quand il nous interrogeait avec opiniâtreté sur notre école, qu'il méditait d'incorporer notre conversation de hasard dans un livre » (1).

M. Demolins, de son côté, était vivement impressionné de toute la personnalité du Dr Reddie, et il nous le décrit de la manière suivante :

« Il y a, chez nous, un type classique du directeur de collège, du professeur : tenue correcte, vêtement sombre, longue redingote noire, air plus ou moins solennel et com-

(1) Dr Reddie, *Abbotsholme* (1889-1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 118.



Ecole des Roches : La maison du « Vallon ».



L'avenue et la maison de la « Guichardière ».

D'après des eaux-fortes de F. Grunder.



passé d'un homme convaincu qu'il exerce *un sacerdoce* et qui le laisse voir ; la démarche lente, l'attitude réservée, la conversation remplie de sentences propres à former l'esprit et le cœur de la jeunesse. Surtout de la dignité, extraordinairement de dignité.

« L'homme qui me serrait vigoureusement la main était tout différent. Avez-vous quelquefois essayé de vous représenter un pionnier, un *squatter*, dans le Far-West ? Quant à moi, je ne me le figure pas autrement que le docteur Cecil Reddie. Grand, mince, solidement musclé, remarquablement taillé pour tous les sports qui exigent de l'agilité, de la souplesse, de l'énergie, et, avec tout cela, un costume qui complète bien la physionomie, le costume du touriste anglais : blouse en drap gris avec ceinture dessinant la taille, culottes courtes, gros bas de laine repliés au-dessous du genou, solide paire de chaussures, enfin, sur la tête, un bérét. Je donne ces détails, parce que ce type de directeur me semble être l'image vivante du type d'école que j'ai vu vous décrire : l'homme est bien la représentation exacte de l'œuvre (1). »

Ce livre, qui donne une description détaillée d'Abbots-holme — mais à un point de vue plutôt littéraire que scientifique — et qui a été traduit en sept langues différentes, parut deux années après cette entrevue, en 1896, sous ce titre : *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*

Le titre seul, lancé comme une bombe dans le public français, suffit pour susciter des polémiques sans fin, et nous ne pouvons qu'admirer le savoir-faire et l'habileté avec laquelle

(1) E. Demolins, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris, 1898, p. 55.

M. Demolins sut intéresser à l'éducation un cercle intellectuel, qui ne se serait jamais occupé de pédagogie, en tant que pédagogie, mais qui s'y intéressait énormément, parce que la question lui était présentée sous le couvert d'une étude sociologique.

A l'instigation d'amis dévoués et de parents convertis à ces idées nouvelles pour l'éducation de leurs enfants, il publia, en 1898, sous le titre *l'Education nouvelle* (chez Firmin Didot), un second livre, qui ne faisait que détailler un programme, inspiré par ceux d'Abbotsholme surtout, et de Bedales, que M. Demolins se proposait de réaliser à *l'Ecole des Roches*, à Verneuil-sur-Avre, département de l'Eure. C'est ainsi qu'il devint courageusement le novateur d'une entreprise hardie et d'autant plus risquée qu'elle n'avait pas de précédents en France, car « l'organisation intérieure et extérieure de l'Ecole Nouvelle d'Abbotsholme en Angleterre, dit W. Münch (1), n'a pas poussé purement sur un terrain de principes pédagogiques, mais c'est essentiellement une évolution originale d'institutions anglaises existantes, avec adoption, il est vrai, de points de vue nouveaux ou bien très vieux, mais sa vie et sa prospérité reposent en plus grande partie sur l'esprit favorable des écoles supérieures existant déjà dans ce pays-là. »

Grâce au concours d'une société anonyme qui lui fournit les fonds, M. Demolins ouvrit l'école en octobre 1899, dans un domaine voisin de sa maison de campagne. Il devint le président du conseil d'administration, et M. A.-H. Scott, un ancien élève d'Abbotsholme, fut un de ses principaux colla-

(1) W. Münch, *Zukunftspädagogik*, Berlin, 1901, p. 116.

borateurs. L'affluence des élèves fut si grande, que la première maison, le « Vallon », construite pour 55 enfants, ne pouvait pas les loger tous, et l'on fut forcé d'en envoyer un certain nombre en stage en Allemagne et en Angleterre, pour permettre la construction rapide de la deuxième maison, « les Pins », pour 50 élèves. La troisième année, la maison de « la Guichardière », habitation de M. Demolins, fut aménagée pour 25 élèves ; la quatrième, une maison double, « le Coteau » et « les Sablons » s'ouvrit pour 40, ensuite pour 50 élèves.

De 55 enfants en 1900, le nombre s'était élevé à environ 160 en 1907, et la diminution forcée des admissions nouvelles permit de commencer la véritable œuvre éducatrice.

M. Demolins, en France, comme le Dr Reddie en Angleterre, dix ans auparavant, espérait pouvoir régénérer l'éducation, et, dans son enthousiasme, le premier allait même beaucoup plus loin : la régénération de la France entière par l'éducation ne lui parut pas chose impossible, ce qui nous rappelle un peu les espérances de Basedow et des Philanthropinistes.

L'analyse des deux livres de M. Demolins, cités plus haut, dépasserait le cadre de notre étude. Il eut été curieux cependant d'y relever les exagérations naturelles à tout réformateur, trop pessimiste quant au mal à réparer, et bien optimiste quant au succès des moyens qu'il propose.

Ce qu'il reproche avant tout à l'éducation donnée aux enfants de la classe dirigeante dans les lycées et collèges, c'est, dans les points essentiels, juste le contraire de ce que le Dr Reddie reproche aux *Public schools*, c'est-à-dire le surmenage intellectuel et l'absence d'éducation physique. Mais

beaucoup de leurs critiques concordent, sans que M. Demolins semble s'en rendre compte :

« Ce que M. Demolins ne sait pas — ou feint de ne pas savoir, — car, vis-à-vis des Français, la distinction pourrait nuire à l'efficacité de son plaidoyer, dit F.-F. Roget (1), c'est que l'éducation « nouvelle » a été conçue pour corriger certains défauts criants inhérents au système anglais.

« Elle a pour but : 1° d'appliquer en Angleterre les principes pédagogiques élaborés en Allemagne et en Suisse ; 2° de modifier la vie de l'internat anglais, dans le sens de la vie de famille, telle que les collégiens d'Allemagne et de Suisse la connaissent sous le toit paternel ; 3° d'affranchir, si possible, les jeunes internes des désordres sexuels dont l'internat est la cause ; 4° de remplacer en une certaine mesure le sport proprement dit, qui tend à avilir, à énervier et à corrompre certaines natures, par des occupations plus intelligentes, telles que les travaux manuels, agricoles, industriels, la connaissance de la nature acquise en plein air, etc. ; 5° d'enseigner les choses avant les mots, les sciences avant les langues, les langues avant la grammaire, les langues modernes avant les langues anciennes ; 6° de pratiquer, en tout enseignement, les méthodes intuitives et directes ; 7° de donner pour pierre d'angle à l'éducation morale l'action *libre, volontaire et naturelle* de l'élève ».

Nous constatons donc le fait intéressant, que M. Demolins attribue la « Supériorité des Anglo-Saxons » à leur système

(1) *Suisse universitaire*, n° du 7 avril 1899, article intitulé : *La vérité sur l'éducation nouvelle*, cité par le Dr Reddie, *Abbotsholme* (1899-1899), or *ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 572

d'éducation, système auquel le Dr Reddie attribue leur décadence, et dans son livre, M. Demolins prend comme type de l'éducation anglaise Abbotsholme, qui doit être considérée comme une école révolutionnaire et compte, pour cette raison même, très peu de sympathies dans l'Angleterre conservatrice, qui n'admettrait jamais l'infériorité de Rugby, Harrow, Eton, etc., par rapport à n'importe quelle autre école. Or, Abbotsholme existe depuis 1839 et n'a rien à faire avec la prospérité actuelle de l'Angleterre. « John Bull » de nos jours, nous l'avons vu, n'est plus celui qui a conquis l'Empire ; ce sont ses pères et grands-pères à qui en revient la gloire. Les fils se reposent sur les lauriers, et les Anglais prévoyants tremblent pour l'avenir de leur pays, en constatant des signes de décadence, de mollesse nationale.

En France, M. Demolins n'est pas isolé dans ses cris d'alarme.

Mais, en admirant l'Angleterre en bloc, il montre qu'il a généralisé trop vite quelques bonnes impressions de hasard, car il n'y a jamais fait un séjour prolongé, il n'en connaissait pas la langue, et — chose étonnante — il n'a jamais pu visiter Abbotsholme.

Ce qui avait frappé M. Demolins avant toute autre chose, c'est que l'éducation anglaise formait des hommes *armés pour la lutte de la vie* : l'Ecole des Roches poussera donc ses élèves avant tout vers l'industrie, le commerce et l'agriculture, qui sont des professions autrement indépendantes que celles appelées « libérales ».

Des hommes illustres, comme Lavisso, et Jules Lemaître, dans son discours à la Sorbonne en 1898, s'accordent sur ce point avec M. Demolins. Lemaître dit cette phrase devenue

célèbre « que le bachelier ès-lettres moyen est un monstre, un prodige de néant ». Qu'aurait-il dit pour qualifier l'ignorance du jeune homme anglais entrant à l'Université et qui est encore inférieur à cette moyenne ?

Dès l'origine on ne cherchait donc pas à préparer tous les élèves des « Roches » au baccalauréat. « Les plus vives sympathies de M. Demoliens allaient à la section spéciale, qui ne prépare ni aux examens, ni à aucune école, mais immédiatement à la vie intense, à la vie du travail utile et des affaires », dit M. Bertier (1).

b) *Comparaison descriptive et critique de l'Ecole des Roches avec Abbotsholme.*

Il sera instructif et utile de constater les modifications, que le milieu français et le caractère de Monsieur Demoliens, si différent, de celui du Dr Reddie, ont fait subir au type-modèle de l'Ecole anglaise que nous connaissons.

« *Bien armés pour la vie* », la devise donnée à l'Ecole des Roches par son fondateur, la caractérise fort bien, du moins pour la période des origines. Elle indique l'utilitarisme modéré — comme, par exemple, celui de Locke — qui n'exclut pas la poursuite d'un idéal élevé, mais qui n'a que des impératifs hypothétiques, contrastant avec les impératifs catégoriques et l'idéalisme kantien exprimé par la devise d'Abbotsholme : « La liberté est l'obéissance à la loi ». Il faut cependant dire que la devise initiale des Roches ne rend pas compte du haut idéal moral qui l'inspire toujours plus.

Au point de vue *organisation*, Abbotsholme a été à même

(1) G. Bertier, *la fondation de l'Ecole des Roches*, art. de la *Science sociale*, août-septembre 1907 (Firmin-Didot), p. 59.

d'atteindre au succès dès le début, car cette école s'est ouverte avec 16 élèves et plusieurs professeurs grandis dans le système anglais, ce qui donna un noyau solide. Abbotsholme n'a jamais dépassé de beaucoup le nombre de 60, pour rendre l'éducation individuelle possible, et le recrutement s'est fait avant tout par relations (1), car l'école ne devait pas être un succès financier, mais un succès moral.

L'Ecole des Roches a eu un développement très rapide. Ayant commencé avec 50 élèves, elle avait dépassé la centaine dès la troisième année. Les élèves émanaient un peu de tous les milieux, et la plupart des professeurs n'étaient point préparés à ce système si nouveau pour eux. Il s'y ajoutait une crise dangereuse : un incendie détruisit complètement la maison « des Pins » en 1902, ce qui fut un coup dur pour toute l'école.

Mais tous les ennemis intérieurs et extérieurs ne purent détruire l'œuvre de M. Demolins, grâce à son énergie infatigable et à l'influence intelligente du directeur actuel, M. Georges Bertier, qui, depuis 1903, fait progressivement réaliser les rêves du fondateur, en écartant tout ce qui n'est que de la théorie pure, car M. Demolins lui-même n'avait pas été formé à la pédagogie d'une manière pratique ; il lui fallait donc des hommes pour réaliser ses théories ; c'est là qu'il rencontra la plus grande difficulté.

### Organisation.

En décrivant l'organisation de l'École des Roches nous indiquerons à mesure les perfectionnements de détails que comporte, à notre avis, cette institution, où d'ailleurs la volonté

(1) En Angleterre, il est tout à fait contraire à l'esprit d'une école qui se respecte de faire de la réclame officielle. Ajoutons, d'ailleurs, que l'Ecole des Roches accepte aussi ce principe.

du mieux est perpétuellement en éveil. *En agissant ainsi notre intention est de proposer des suggestions qui pourraient être utiles aux éducateurs préoccupés de progrès.*

Les 160 élèves (1) qui composent l'Ecole des Roches actuellement, sont répartis en 5 maisons qui se groupent autour du bâtiment des classes, à l'exception de « la Guichardière », qui est à l'extrémité du domaine (d'environ 40 hectares), à une distance de dix minutes à pied.

Pendant qu'Abbotsholme est, par son organisation, une monarchie en miniature, où le directeur a une autorité absolue sur toute l'école, dont il est le propriétaire, l'Ecole des Roches est plutôt une république scolaire.

Le directeur général exerce une grande influence sur la marche de l'Ecole par son entière liberté dans le choix des professeurs et des élèves. Autrement il est pour ainsi dire le *primus inter pares* parmi les cinq directeurs de maison, appelés « chefs de maison », avec lesquels il fait partie du « Conseil intérieur » de l'Ecole, auquel sont adjoints trois professeurs désignés par leurs collègues.

Le directeur est lui-même « chef de maison ». Cette charge est confiée à des professeurs mariés, dont la femme exerce les fonctions de « maîtresse de maison ». Il est regrettable que l'emploi de « chef de maison » ne soit pas indépendant de tout professorat ; en effet, cet état de choses détermine un surmenage nuisible à l'œuvre d'éducation et au développement professionnel, qui est un devoir envers soi-même et qui est rendu possible aux professeurs seuls, lesquels ont une vingtaine de leçons par semaine, au maximum.

(1) En plus de ces 160 élèves, l'Ecole compte une vingtaine d'élèves en « stage », en Angleterre et en Allemagne.

Des 38 professeurs réguliers, 22 célibataires se répartissent entre les différentes maisons, où ils prennent « leur semaine » à tour de rôle. Les professeurs mariés, qui ne sont pas « chefs de maisons », demeurent à Verneuil, à 3 kilomètres de l'établissement. L'Ecole ne pouvant, à l'heure actuelle, les loger, leur influence éducatrice est malheureusement très diminuée, puisqu'ils ne viennent guère à l'Ecole que pour donner leurs cours. Pourtant, ils sont forcément les plus stables du corps enseignant, et leurs femmes pourraient rendre de grands services, surtout pour l'éducation des petits.

Par la répartition des élèves, l'éducation individuelle est encore possible dans les petites maisons, mais elle devient déjà difficile avec une quarantaine d'élèves et davantage. L'idéal serait d'avoir des maisons de 12 à 15 élèves, se groupant autour des professeurs mariés, ce que le Dr Lietz a réalisé à Haubinda (Thuringe), et le Dr Kühne à Godesberg, près de Bonn (1).

Le grand nombre d'élèves à l'Ecole des Roches donne, par contre, un élan et des ressources de toute sorte, qu'aucune petite Ecole Nouvelle ne peut avoir.

#### Le milieu scolaire.

L'école est située à 114 kilomètres de Paris, sur la grande ligne de Paris à Granville, et la capitale peut être atteinte en deux heures. Deux des maisons sont entourées d'un petit parc ; les autres bâtiments sont construits sur un plateau. La propriété est bordée d'un côté par un bras de rivière, qui

(1) Le *Pädagogium* de Godesberg et ses deux dépendances à la campagne ressemblent à beaucoup de points de vue aux Ecoles Nouvelles, sans cependant être des *Landerziehungsheime*. Elles ont été fondées indépendamment de l'influence du Dr Reddie.

peut servir au canotage. Dans les environs immédiats de l'Ecole, il y a surtout des prés et des champs, mais en s'éloignant à quelques kilomètres le paysage devient vraiment pittoresque.

Il est regrettable que l'Ecole ne soit pas dans un isolement aussi rural qu'Abbotsholme, car la proximité de la petite ville de Verneuil, où les enfants vont souvent, peut produire des inconvénients. De plus, les parents, Parisiens pour la plupart, sont trop enclins à venir à l'Ecole tous les dimanches, pour gâter leurs enfants.

Les rapports fréquents avec cet élément extérieur, en général mondain, introduisent facilement à l'Ecole un certain snobisme dans l'habillement, qui ne s'accorde pas toujours avec les idées des Ecoles Nouvelles.

Les pelisses tendent à diminuer depuis quelque temps, mais on peut voir encore des élèves s'en revêtir pour faire un trajet de 200 à 300 mètres. Les jeunes gens assez efféminés pour se servir de parfums et de pommades sont heureusement très rares, mais ils ne se rendent pas suffisamment ridicules pour perdre ces habitudes peu viriles.

A côté de ces petits inconvénients, *la proximité du centre intellectuel et artistique de la capitale de la France offre cependant des compensations d'une très haute valeur éducative* : les élèves y vont facilement pour voir, en compagnie de professeurs compétents, des musées et des expositions de toute sorte, et la direction fait plus aisément venir à l'Ecole des conférenciers, des musiciens, des hommes éminents, qui savent intéresser et enthousiasmer les enfants pour tout ce qui est bon, beau et généreux.

### L'Éducation morale et religieuse.

L'Ecole a grandi trop vite pour favoriser la formation de traditions puissantes, dont la création est l'œuvre la plus importante dans toute institution scolaire. De plus, malgré la communauté des classes, des travaux pratiques et des jeux, malgré l'action générale du directeur, chaque maison conserve une physionomie particulière, chaque chef de maison exerce autour de soi une influence spéciale qui dépend de sa valeur propre, et le niveau moral des maisons n'est pas identique. S'il est de beaucoup supérieur à celui des lycées et collèges, il n'a pas encore atteint celui d'Abbotsholme. Mais nous avons pu constater, au cours de trois années et demie de séjour et d'observations à l'Ecole, un acheminement très rapide vers un idéal plus élevé partout, et on applique de plus en plus la règle, exprimée d'une manière si pittoresque par M. Demolins : « Les portes d'entrée sont étroites et les portes de sortie largement ouvertes ». La sélection pour le recrutement des élèves (1) et des professeurs est devenue beaucoup

(1) Voici le questionnaire que les parents sont priés de remplir avant que leurs fils soient admis :

#### *I. — Renseignements personnels*

Nom et prénoms de l'enfant :

Date et lieu de naissance :

Nom, profession et adresse du père ou du tuteur ?

Religion :

#### *II. — Santé*

L'enfant a-t-il eu des maladies ? Est-il astreint à certaines précautions médicales ou hygiéniques ?

A-t-il été vacciné ? — A quelle époque ?

plus sévère, et l'Ecole est maintenant arrivée à une stabilité plus grande. En poussant cette sélection encore plus loin, on arrivera à faire une *Ecole Nouvelle vraiment idéale*.

Un grand progrès a été réalisé en diminuant le nombre des garçons venant de l'Amérique du Sud, de l'Espagne et du Portugal, mais ils représentent encore un contingent important dans la composition de l'Ecole (1). Quoiqu'il y ait parmi eux des enfants très gentils, ils sont souvent mal éle-

### III. — Caractère

Qualités et défauts (*Les Parents comprendront l'importance de détails exacts et précis sur ce point, en vue de l'influence à exercer sur l'enfant*).

### IV. Etudes

Quelles écoles a-t-il fréquentées et pendant combien de temps ?

Dans quelle classe est-il ? — Doit-il apprendre le latin ?

Quels succès a-t-il eus dans ses études ? Quelles sont ses parties fortes ou faibles ?

A-t-il étudié une langue étrangère ? Est-il capable de la parler ?

Les parents consentent-ils à ce que l'enfant aille faire, aux frais de l'Ecole, un stage en Angleterre ou en Allemagne, dans une de nos écoles correspondantes ?

Les parents désirent-ils que l'enfant soit dirigé vers une profession particulière ? Ou bien aiment-ils mieux attendre que ses aptitudes se manifestent davantage ?

### V. — Arts d'agrément

*Dessin* : L'enfant a-t-il étudié le dessin ? Quel genre ?

*Musique* : Quelle connaissance du solfège a l'enfant ? A-t-il étudié le chant ?

Quel instrument a-t-il étudié ? Pendant combien de temps ? — Indiquer le dernier auteur musical étudié.

L'enfant doit-il apprendre un instrument de musique (piano, violon, alto ou violoncelle) ?

*Gymnastique* : L'enfant a-t-il fait de la gymnastique ?

Sait-il nager ?

(1) Actuellement 15, sur une trentaine d'étrangers de différents pays.

vés, menteurs et dissimulés, et deviennent encore plus dangereux en entrant dans l'âge de la puberté beaucoup plus tôt que des jeunes Français du même âge.

A cause de la grande différence des enfants, il nous semble qu'on ne devrait pas favoriser une éducation internationale, quoique la présence d'un *petit nombre* d'élèves étrangers, se confondant dans la masse de leurs camarades, puisse être d'une valeur éducative très grande.

Une diminution encore plus grande de l'élément étranger aurait certainement pour effet d'introduire une tenue et un ton supérieurs à l'état actuel. Il ne s'agit pas d'actes d'immoralité, qui ne sont pas tolérés comme un mal nécessaire, et entraînent forcément le renvoi d'un élève pervers, mais nous pensons à une mauvaise tenue générale. L'emploi de mots d'argot est encore trop fréquent et la politesse laisse souvent à désirer. Mais, ce qui est plus grave et moins pardonnable, c'est l'habitude enracinée de mentir, que même beaucoup de jeunes Français apportent de chez eux, et l'éducateur se rend compte tout de suite si un enfant a été élevé par ses parents ou bien s'il a été confié à des domestiques. Ce dernier cas semble plutôt être la règle dans le milieu où les élèves des Roches se recrutent, à en juger d'après les résultats obtenus. Cependant, *même de petits menteurs obstinés se corrigent peu à peu* dans l'atmosphère de bonne camaraderie et de cordialité entre les professeurs et les élèves ; seulement, on aurait tort de croire que le mensonge disparaît par le seul changement de milieu, et que le régime du collège d'Etat seul y pousse les jeunes gens, comme M. Demolins le croyait trop facilement.

Nous avons cependant pu constater avec plaisir, et à plu-

sieurs reprises, que dans certaines classes, les bons éléments ont déjà tellement le dessus, qu'ils ont forcé un camarade ayant copié un devoir à se dénoncer. Dans certaines maisons la franchise est même assez sûre pour que les élèves ayant commis un méfait quelconque se déclarent d'eux-mêmes et pour que tous se sentent assez en confiance avec leur chef de maison pour le mettre au courant de leur vie intime et lui demander ses conseils.

Du reste, tous les auteurs pédagogiques s'accordent à dire que l'âge le plus important, celui où la base de tout le caractère est fixée, est celui qui précède la 7<sup>e</sup> année. Or, l'enfant arrive aux Roches normalement à 9 ans (ou même à 8), et il serait tout à fait injuste de rendre responsable l'Ecole de son éducation antérieure, qui nécessite une réformation, dans beaucoup de cas.

Mais comment remédier à ces défauts : le mensonge et la dissimulation, si la confiance des professeurs dans leurs élèves ne les oblige pas suffisamment à la véracité ? Comment créer une tradition assez forte de franchise ?

La première condition, après la sélection déjà discutée, c'est de ne choisir comme capitaines que ceux d'entre les élèves dont on peut être *absolument sûr*, des capitaines qui, de même qu'à Abbotsholme, sont les premiers à observer les règles et à montrer à leurs camarades le bon exemple. Ceux-ci ont pour eux une si grande admiration naturelle et une affection si touchante, que le départ de quelques-uns des capitaines cause toujours un vrai chagrin à leurs petits protégés.

Cela suppose que les capitaines ne voient pas seulement les avantages de leur situation et n'en oublient pas trop sou-

vent les obligations. Un capitaine qui devrait être puni pour des infractions aux règles devant ses camarades serait indigne de rester capitaine, car une punition l'abaisserait trop pour qu'il ne perde pas son autorité. Si, d'un autre côté, sa faute n'est pas réprimandée publiquement, ses camarades, témoins de l'infraction, accusent avec raison le professeur d'injustice ou de partialité. Il ne faut pas des capitaines à tout prix. Mieux vaut un seul dans une maison, remplissant parfaitement son devoir, que six autres sur lesquels on ne puisse entièrement compter. Le « chef de maison » trouvera toujours des élèves plus jeunes qui s'acquitteront avec plaisir et succès des fonctions de capitaine, sans en avoir le titre, qui doit être une distinction.

Ce semblent être des banalités, qu'il faut cependant rappeler, dans l'intérêt de l'école, car on manque souvent en éducation en perdant de vue des banalités. « Tels capitaines, tels élèves » : leur influence pédagogique dépasse même celle des professeurs, parce qu'ils sont toujours mêlés à leurs camarades, et *si l'éducateur peut compter sur ses capitaines, il peut être sans crainte*. Une maison devrait pouvoir marcher presque uniquement par les capitaines. Voilà l'idéal, que M. Demolins s'était proposé.

Une seconde condition pour élever le niveau général, c'est de ne pas accepter des élèves de tout âge, qui forcément ne restent pas à l'Ecole pendant longtemps et ne s'adapteront plus entièrement à ce système d'éducation. Il est vrai que l'Ecole se montre actuellement très sévère pour le choix des élèves qui ont plus de 14 ans, mais il serait préférable d'en admettre exclusivement de plus jeunes, que l'on formerait entièrement.

Enfin, nous proposerions, comme désirable pour l'unité des traditions encore à créer, une codification de *règles fixes*, comme à Abbotsholme, *qui soient suivies strictement dans toutes les maisons*. Ce serait un grand pas en avant dans l'organisation de l'Ecole. *Un règlement et une discipline stricte ne sont pas du tout contraires à l'esprit des Ecoles Nouvelles, comme beaucoup de gens semblent le croire*. Il faut mesurer la liberté à la conscience des élèves, et ne pas l'accorder indifféremment, et, si une Ecole, avec une seule maison d'une quarantaine d'élèves comme Abbotsholme, gouvernée par un grand pédagogue et dans un pays de fortes traditions orales a besoin de règles pour arriver à un fonctionnement presque parfait, à plus forte raison seraient-elles nécessaires en France et à l'Ecole des Roches. En tout cas, cela éviterait aux autorités de répéter éternellement les mêmes choses (1).

(1) Voici d'ailleurs, à ce sujet, une page du rapport du professeur Geddes sur Abbotsholme (*Report, The Old Abbotsholmian*, 1904, p. 172) :

« Etant personnellement disposé dans mon travail à réduire au minimum toutes les règles formelles, je dois confesser que je me suis approché de ces règles imprimées avec un esprit critique, voire même sceptique. Mais je dois aussi admettre franchement que, plus je les étudiai de près, mieux j'en saisis la portée. En commençant toujours par des ordres simplement exprimés et facilement obéis, même par le plus petit garçon, elles déploient le développement graduel d'un plan d'action bien organisé et bien administré, de manière que la discipline et l'ordre parfait à la fenaison et à la natation que j'avais observés, étaient exposés ici avec une clarté correspondante, résumés en effet, non seulement comme coutume, mais codifiés comme loi. Bref, je compris une des méthodes organisées par cette Ecole pour préparer ses élèves à une action intelligente et à la vie civique dans un monde plus étendu, et ma première crainte d'une *over-regulation* tombait d'elle-même quand je vis que ces règles n'étaient pas, dans la mesure du possible, un code extérieur, fait d'une manière abstraite par le directeur, et imposé aux élèves par son autorité, mais un



École des Roches : La chapelle.



Un dortoir.



Pour faire disparaître nombre de ces défauts dont nous avons parlé, et pour arriver aussi à un respect plus profond de la propriété d'autrui, nous recommanderions la fermeté du Dr Reddie à cet égard, que nous avons montrée et appuyée par des exemples. Un renvoi public et solennel d'un mauvais élément fait beaucoup plus d'impression qu'une disparition dont le directeur n'avise pas officiellement les élèves. La certitude que des fautes graves sont punies d'un renvoi immédiat est d'une grande force éducatrice (1).

Ce qui manque aussi à l'Ecole des Roches, c'est la hiérarchie entre les élèves, si bien établie à Abbotsholme. Elle enseignerait aux petits Français, dès leur jeune âge, ce res-

sommaire et une codification de leur propre expérience pratique et de celle des professeurs. C'est un ensemble de lois que la pratique et la réflexion de plusieurs années avaient effectivement modifié et qui était encore en voie de progrès.

« Le code de l'Ecole devient une introduction aux meilleurs aspects des lois et de l'ordre dans un monde plus vaste, et en même temps des manières accessibles à une démocratie intelligente et ordonnée de changer les lois constitutionnellement. Bien que je les aie approchées de prime abord — comme je l'ai confessé —, avec quelque répugnance, j'en compris de plus en plus la valeur éducative ».

(1) Pour montrer ce qu'on peut obtenir, même par des moyens qui semblent le comble de l'injustice à première vue, et qui ont cependant une grande valeur éducative, nous citons un exemple observé dans une école de recrues au service militaire suisse. Dans les premières semaines, une vingtaine de jeunes gens d'un bataillon ne pouvaient pas, avec la meilleure volonté, arriver à fermer l'œil gauche, préparation nécessaire au tir. Finalement, le capitaine déclare, au commencement d'une semaine, que le dimanche suivant, tous ceux qui ne sauraient y arriver seraient retenus. Le résultat de cette menace fut que seulement deux ou trois des jeunes gens n'y arrivèrent pas dans le délai déterminé par le chef. Cela montre qu'un excès de sévérité obtient un résultat qu'un excès d'indulgence n'obtiendrait jamais.

pect de l'autorité, qu'ils n'ont pas naturellement. Ils se moquent trop facilement de tout et de tout le monde et oublient souvent les barrières qui les séparent encore des capitaines et des professeurs. Rien ne leur est sacré : ils plaisantent et ridiculisent tout ; ainsi, ils entravent beaucoup de bonnes intentions, car la peur du ridicule est la plus grande crainte du jeune Français et le rend souvent lâche. A ce sentiment exagéré, il sacrifiera même sa chasteté, s'il est entraîné, par de mauvais éléments, dans de grands internats ou dans sa vie d'étudiant.

Si les élèves se soumettaient entre eux à une certaine hiérarchie, à table et partout, cet esprit railleur, si désorganisateur souvent, diminuerait certainement. Ils comprendraient, dès les débuts, que tous ne sont pas égaux ; qu'ils ne peuvent pas rire impunément de leurs camarades plus âgés ; que ceux-là doivent être les plus respectés, qui ont déjà acquis un rang supérieur, grâce à leur valeur sociale. Ainsi, le bon élément prendrait plus facilement le dessus, et puisqu'il influe presque autant que le mauvais, il faut, par tous les moyens possibles, favoriser sa suprématie.

A l'Ecole des Roches toutes les maisons n'osent pas encore franchement prendre en main l'*instruction sexuelle* (1), qui est généralement négligée ou mal faite dans la maison paternelle. Le Dr Reddie a vu la nécessité de traiter ouvertement cette question, il y a une vingtaine d'années. *Il dit avec raison, que l'avenir du monde entier dépend de sa solution*, et dans ses classes d'hygiène, il donne sur ce sujet

(1) Voir pourtant, à ce sujet, la communication de M. Bertier à la Ligue d'Hygiène scolaire (janvier 1909)

un enseignement systématique et gradué d'après l'âge des enfants, tout en les renseignant en particulier, si cela est nécessaire (1). Aux Roches; cela ne se fait pas d'une manière méthodique, mais il ne suffit pas de créer les conditions matérielles de la moralité par une nourriture peu excitante, des douches froides, beaucoup de mouvement en plein air. Il ne suffit pas, non plus, d'envisager la question au point de vue religieux, si efficace que puisse être son action; il faut employer tous les moyens possibles et donner aux raisons de bien agir une base solide qui s'écroule difficilement, même dans les moments de passions violentes.

En Allemagne, la question est de toute actualité, et pourtant, là-bas, il ne s'agit guère que « d'écoles d'instruction » et pas « d'écoles d'éducation » (2). Le Dr F.-W. Foerster dit, dans son excellent livre *Jugendlehre* (3): « Il n'y a peut-être

(1) En approuvant entièrement la pratique d'Abbotsholme et des *Land-erziehungsheime*, l'éminent Dr Forel dit: « Les élèves et les professeurs se baignent ensemble tout nus. La question sexuelle y est traitée avec tact et franchise, comme quelque chose de naturel qui s'entend de soi. Ce sont surtout les rapports confiants et francs entre les élèves et les professeurs s'ajoutant à un travail corporel et intellectuel sans contrainte et l'exclusion de toute boisson alcoolique, qui forment le meilleur et le plus radical remède et préservatif contre la masturbation, la précocité et d'autres perversités sexuelles, à moins qu'elles ne soient héréditaires. De telles Ecoles mêmes ne peuvent ni guérir des instincts sexuels pathologiques et héréditaires, ni empêcher la précocité sexuelle innée, cela va sans dire. Cependant, il n'y a pas d'internats qui offrent, sous ce rapport, des conditions aussi favorables; car si un élève montre une perversion sexuelle, elle est bien vite découverte. (*Die sexuelle Frage*, Munich, 1906 (Reinhardt), p. 520.)

(2) *Am Lebensquell*, édité par le *Dürerbund*, (Dresden, 1909) contient des conseils aux éducateurs sur ce sujet, choisis parmi 500 des meilleures réponses d'un concours.

(3) Berlin, 1906, p. 602.

pas un domaine de la vie humaine où des actes effrénés et irréfléchis ou le laisser-aller ne se vengent d'une manière aussi tragique et aussi inexorable par la destruction corporelle et spirituelle, que dans le domaine sexuel. On serait donc porté à croire que l'attention principale de tout éducateur devrait se concentrer sur le besoin de donner à la jeunesse justement sur ce point de bonnes lumières et les aides spirituels les plus aptes à éveiller en eux un vif intérêt pour la maîtrise de l'esprit sur les instincts ; on devrait leur rendre accessible l'expérience de la vie de générations entières d'une manière impressionnable ».

Pour l'Ecole des Roches, l'idéal serait évidemment d'instituer des leçons d'hygiène et de les faire donner par un docteur d'une autorité morale et pédagogique indiscutable. Mais, en attendant, la réunion du soir (1) pourrait précisément servir à donner cette préparation à la vie si nécessaire, qui se réduit — somme toute — à des exercices pratiques de la domination de soi-même et à l'éducation de la volonté par tous les moyens possibles ; les enfants s'y prêtent facilement. Devenir maître de ses membres, de sa langue, de son appétit, voilà déjà de bons commencements ; les sports et surtout les travaux pratiques y contribueront également pour leur part.

Nous savons que certains chefs de maison prennent, aux Roches, les élèves en particulier et leur donnent, au fur et à mesure de leur développement, d'utiles conseils. Nous croyons cette mesure insuffisante, pensant que ces entretiens

(1) L'« appel », où le « chef de maison » ou le professeur de semaine lit chaque jour les mauvaises notes de la journée et fait une lecture morale.

particuliers seront, avec avantage, réservés aux élèves de moralité douteuse, mais qu'il faut à tous un enseignement général.

*L'instruction religieuse* proprement dite est confiée à un aumônier et à un pasteur, demeurant tous les deux à l'Ecole même et poursuivant le même idéal moral. Il est consolant d'y observer entre les catholiques et les protestants — ces derniers figurant dans la proportion d'un septième — un esprit de tolérance et de respect de croyances religieuses différentes, qui sont rares dans un monde où tant de gens se haïssent et se détestent au nom de la religion. A l'Ecole des Roches, les élèves apprennent d'une manière pratique et par l'exemple de leurs éducateurs qu'en effet, une religion est fausse et ne vaut rien si elle n'est pas capable de nous unir, au lieu de nous séparer les uns des autres.

Nous nous sommes montré très sévère pour certaines imperfections à l'Ecole des Roches ; qu'on nous pardonne. *C'est en observant que cette Ecole a les ressources nécessaires pour atteindre un niveau très élevé* que nous avons critiqué tant de choses ; car, à côté des élèves mal élevés et décourageants dont nous avons parlé, nous ne devons pas oublier les autres, *beaucoup plus nombreux*, qui, par leur gaieté et leur franchise naturelles, leur affection sincère leurs cœurs chauds de bons Français, toujours prêts à des élans généreux, seraient capables de porter le ton moral à une élévation que ne saurait jamais atteindre l'Angleterre, où les bons sentiments mêmes n'osent pas se manifester, car les Anglais ne se laissent pas facilement enflammer : ils ont le cœur plus froid que les Français.

### L'éducation physique.

A l'Ecole des Roches, tous les après-midi, entre 2 heures et 4 heures, sont consacrés alternativement aux sports et aux travaux pratiques. Il n'y a pas d'après-midi libres.

Les *sports* officiels sont, comme en Angleterre, le *football Association*, très populaire parmi les élèves, et en été, le *cricket*, qui commence à le devenir, de sorte que les petits le jouent même dans leurs temps libres (de 1 heure à 2 heures et de 7 heures et demie à 8 heures et demie), où ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Chaque maison a un tennis pour les élèves qui aiment ce sport, et la *bicyclette* joue naturellement un grand rôle à l'Ecole.

Les élèves font aussi de la *gymnastique suédoise* et de la *gymnastique d'agrès*; dans un hangar ouvert des deux côtés. Le *fleuret* et l'*épée*, la *canne* et la *boxe*, trouvent des adeptes parmi les grands élèves.

Depuis un an, l'*équitation* a été introduite, et on compte actuellement une vingtaine de garçons, qui montent régulièrement à cheval. Il serait désirable que ce sport se répandit de plus en plus à l'Ecole, puisque les moyens ne manquent pas.

Parmi les grandes variétés de travaux pratiques, les élèves peuvent, dans une certaine mesure, s'adonner à ceux qu'ils préfèrent. Sur les trois séances hebdomadaires, ils choisissent un seul travail manuel, ou deux, ou même trois, ce qui n'est cependant pas encouragé, car on désire qu'ils ne restent pas des amateurs en tout, et qu'ils acquièrent des connaissances précises sur un point donné.

Les petits commencent généralement *le cartonnage, le modelage, l'étain repoussé, la pyrogravure, la reliure, la menuiserie* ; la *forge* est réservée aux garçons plus forts.

Les travaux de *laboratoire, de chimie, de physique et d'histoire naturelle*, où les élèves travaillent au microscope, et font même des dissections de toute espèce, sont d'excellentes applications des cours et comptent comme travaux pratiques.

Il a été difficile d'organiser le jardinage et les travaux de ferme réguliers à l'Ecole des Roches, et ainsi se perdent beaucoup de ces influences éducatrices si excellentes d'Abbotsholme, qui donnent à l'élève l'occasion de faire une foule d'observations très intéressantes et importantes pour la vie d'un enfant. Le jardinage se fait, soit sous la direction du professeur d'histoire naturelle, soit sous celle de l'ingénieur agronome qui dirige aussi les travaux de la ferme. Ces travaux, surtout en été, sont remplacés souvent par des excursions agricoles. Nous ne nions pas l'intérêt de ces visites de fermes, mais nous aimerions à voir les élèves travailler au jardin et à la ferme avec plus d'énergie et penser un peu plus à l'intérêt de la collectivité. Il y a bien une ferme dépendant de l'Ecole, mais ne lui appartenant pas, où des élèves, surtout de futurs agronomes, font des travaux ; mais ce qu'il faudrait, c'est que l'Ecole fit l'acquisition d'une ferme et exploitât elle-même les terrains qu'elle possède déjà et ceux qu'elle pourrait acquérir encore. Ce serait une des leçons de choses les plus vivantes, tout en fournissant à l'Ecole des produits agricoles qu'elle doit acheter en totalité aujourd'hui. Avec un bon agronome, elle ferait certainement ses frais, et même au prix de quelques sacrifices pécuniaires,

les élèves auraient l'occasion de travailler plus utilement pour l'Ecole, en apprenant par un contact de tous les jours avec la nature la provenance des produits et la peine qu'ils coûtent.

Ce serait une leçon de solidarité excellente pour ceux d'entre eux qui n'ont pas encore le respect de tout travail honnête et utile à la communauté.

Il est regrettable que plusieurs des travaux pratiques de l'après-midi, excellents par eux-mêmes, soient purement sédentaires et ne demandent aucune dépense de forces physiques, si nécessaire pour les jeunes gens à l'âge de la puberté. Ainsi, il peut arriver qu'un élève des Roches soit assis sur les bancs de l'Ecole 4 heures le matin, reste dans un laboratoire 2 heures l'après-midi, et soit de nouveau en classe presque 2 heures 1/2 le soir (de 4 h. 30 à 6 h. 50) ce qui, au point de vue hygiène, est vraiment critiquable pour une Ecole Nouvelle. *C'est en même temps la meilleure réplique à opposer à l'opinion encore trop répandue que c'est « une Ecole de sports »*, attendu que les sports prennent à peu près 4 heures par semaine, car il ne faut pas considérer comme sports les travaux pratiques. C'est un grand mérite du présent directeur d'avoir donné aux élèves une autre conception des travaux manuels, pour lesquels beaucoup de jeunes Français aisés ont le dédain ridicule qui date des siècles passés, et il est souvent difficile de leur faire comprendre qu'un ouvrier qui fait honnêtement son devoir vaut infiniment mieux qu'un membre oisif de la classe aisée.

Des progrès remarquables ont été faits depuis les années où les travaux manuels n'étaient pas pris au sérieux. Mais il reste encore un peu de la vieille tradition, et une plus grande



École des Roches : Vue dans le parc.



Le champ de cricket et le bâtiment des classes.



École des Roches : Au laboratoire de chimie.



A la menuiserie.

intensité serait indiquée, tout en gardant la grande variété des travaux manuels, parmi lesquels chaque élève trouvera ce qui lui convient.

Pour prendre des bains de rivière, il y a un trajet de 5 à 6 kilomètres à faire ; c'est pourquoi ils ne sont guère possibles que pendant les temps libres du dimanche et pendant les après-midis d'été. Une piscine à l'Ecole, pour généraliser cet exercice si sain, nous semble être ce qu'il y a de plus pressant, ainsi que des installations de douches et bains chauds supplémentaires dans toutes les maisons. Deux ou trois baignoires pour une trentaine d'élèves ne sont évidemment pas suffisantes, et, au point de vue des installations d'hygiène, l'Ecole des Roches doit se tenir sur le qui-vive pour ne pas se laisser dépasser par d'autres Ecoles Nouvelles françaises.

A l'Ecole des Roches, le tub anglais est remplacé, le matin, par des douches froides, qui sont certainement plus pratiques ; mais prises dans des cabines séparées, elles n'ont pas la valeur éducative du tub décrite plus haut.

Le déjeuner du matin est très substantiel et composé, comme à Abbotsholme, de *porridge* et de cacao, ou de café au lait, de beurre, de miel ou de poisson.

Du pain et une tablette de chocolat sont distribués à 10 heures et à 4 heures.

La consommation de vin mélangé d'eau aux repas et le maintien d'un repas abondant le soir, repas d'où la viande et des mets épicés ne sont pas toujours exclus, sont des concessions au milieu français difficiles à déraciner.

Un grand nombre d'élèves s'abstiennent cependant de leur propre gré de boissons alcooliques, et la coutume de fêter avec du champagne des événements joyeux, comme des

succès d'examens, des victoires de foot-ball, etc., va heureusement en diminuant. Mais la défense formelle de se faire envoyer et d'acheter des gâteaux et des sucreries n'est pas encore strictement observée.

Les grands élèves et les capitaines admis dans le salon ou dans le bureau du chef de maison pour s'habituer à se tenir convenablement en la société des professeurs, ont la permission de fumer. Ne vaudrait-il pas mieux le leur interdire strictement, pour empêcher que cette habitude, déjà si malsaine pour des jeunes gens et si nuisible aux petits, ne se répande? Nous savons tous quel penchant ont les plus jeunes à imiter en tout leurs aînés.

L'Ecole des Roches possède un pavillon d'isolement, presque toujours vide, et une infirmerie bien installée, qui n'a généralement que peu de pensionnaires. Un infirmier marié y demeure, et un médecin attaché à l'Ecole y donne tous les jours ses consultations.

*Les mensurations anthropométriques* sont faites au commencement et à la fin de chaque trimestre, pour surveiller le développement normal de chaque élève. Les résultats sont transmis régulièrement aux « chefs de maison », et par eux aux parents, grâce aux bulletins trimestriels. En cas de stabilité ou de perte de poids, le docteur ne manque jamais d'en chercher les causes probables, de surveiller ces élèves en les pesant toutes les semaines, et de leur ordonner, au besoin, de la suralimentation.

Tous les vœux de M. Binet sur l'anthropométrie, exposés dans son livre récent (1), sont réalisés à l'Ecole des

(1) Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, Paris, 1910 (Flammarion).

Roches depuis une dizaine d'années, et elle est sans doute la seule en France qui puisse s'en vanter ; on ne mesure pas seulement la taille, le poids et le périmètre thoracique, mais encore la force musculaire par le dynamomètre à traction et à pression, et l'ensemble des forces physiques par le spiromètre, qui « a la valeur représentative la plus forte » (1). Les garçons, ayant une certaine émulation parmi eux dans ces épreuves, comprennent la nécessité de l'éducation physique par un développement normal. Inutile d'insister sur ce que le mouvement et la vie au grand air produisent un état de santé incomparable avec celui d'un collège ou d'un lycée à la ville ; même des nouveau-venus chétifs, en retard dans leurs études, reprennent, en général, bien vite des couleurs et fournissent un travail intellectuel supérieur — répercussion de la santé acquise.

#### L'éducation intellectuelle.

C'est par l'intensité de l'éducation intellectuelle que l'Ecole des Roches, tout en gardant les mêmes principes pédagogiques relatifs à l'enseignement, se distingue le plus profondément de son école-type Abbotsholme.

Quelle que soit la saison, le lever est à 6 h. 20, et le déjeuner de 7 h. 30 est précédé d'une étude de 3/4 d'heure.

La classe de 45 minutes n'y est pas encore adoptée, quoiqu'on commence à voir partout et à constater expérimentalement que la classe d'une heure est trop longue, surtout pour les jeunes élèves.

(1) Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, 1910 (Flammarion), p. 72.

Les deux premières classes, de 8 à 10 heures, se suivent, avec une interruption de 5 minutes seulement. De 10 heures à 10 h. 20, récréation, pendant laquelle les élèves prennent du pain et du chocolat, puis il y a encore 2 heures de classe consécutives, de 10 h. 20 à 12 h. 20. L'Ecole des Roches a, ainsi qu'Abbotsholme, la préoccupation de répartir les leçons de nature abstraite, comme les mathématiques, sur les premières heures, quand l'esprit est encore le plus vif, mais des nécessités d'horaires (professeurs du collège de Verneuil, par exemple) ne lui permettent pas de le faire strictement.

Le soir, de 4 h. 30 à 6 h. 50, les petits (enseignement préparatoire, de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup>), ont encore des classes, car ils ne sont jamais livrés à eux-mêmes. Tout leur travail se fait dans les classes-études, sous la surveillance d'un professeur, qui leur donne, autant que possible, toutes les leçons. La 5<sup>e</sup> est une classe de transition, où les élèves s'habituent peu à peu à des études libres, surveillées par des capitaines, comme les élèves de l'enseignement secondaire. Le soir, après l'« appel », il y a encore de 3/4 d'heure à 1 heure d'étude pour l'enseignement secondaire. Ainsi les élèves ont à peu près une heure d'étude pour chaque leçon, c'est-à-dire *8 heures de travail intellectuel par jour, pour 2 heures de sports ou de travaux pratiques.*

Pour l'enseignement secondaire, les professeurs sont pour la plupart des spécialistes, ce qui est presque l'inévitable dans une grande Ecole.

Un trait caractéristique des Roches, ce sont *les classes dites « mobiles »*, qui permettent de répartir les élèves, suivant leur force, dans les premiers ou les seconds cours, qui, donnés par des professeurs différents, ont lieu à la même heure et

traitent de la même matière ; organisation excellente, surtout pour les langues vivantes, le latin, les mathématiques, produisant une homogénéité profitable à tous les élèves.

Grâce au grand nombre de professeurs (une quarantaine pour 160 élèves) les classes sont petites, et ont une quinzaine d'élèves au maximum.

L'enseignement préparatoire correspond à peu près à celui des écoles primaires en France, tout en employant des méthodes plus vivantes.

Dans toutes les classes, *l'enseignement de la littérature est lié à celui de l'histoire et de la géographie*, formant ainsi une unité didactique où chaque branche doit éclairer l'autre.

Les salles de classes sont décorées d'une manière permanente par des cartes postales illustrées et des images des époques traitées.

*Le français* est naturellement la base fondamentale des études.

*Les langues vivantes* sont étudiées dès la 8<sup>e</sup> et jouent un très grand rôle aux Roches. Les professeurs de langues sont tous des étrangers qui enseignent leur langue maternelle. Il y a pour chaque langue 4 à 5 classes-études par semaine. Il peut arriver qu'un élève, même un étranger, commence simultanément l'étude de l'anglais et de l'allemand, ce qui est, à mon avis, critiquable (1).

Entre la 8<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup>, chaque élève fait un stage de 3 mois, 6 mois ou un an selon le désir des parents, en Angleterre ou en

(1) Le cas d'élèves arrivant aux Roches sans avoir fait d'anglais ou d'allemand est du reste exceptionnel.

Allemagne, dans une famille ou une école, où il est isolé. L'Ecole des Roches organise tout, et les parents n'ont pas même besoin de s'occuper du voyage.

Cette organisation ne nuit en rien aux classes des élèves, puisque le programme de l'enseignement préparatoire se voit entièrement d'octobre à Pâques, et se répète pendant le dernier trimestre. Ceci permet 3 combinaisons différentes :

1° Un bon élève peut passer les 6 premiers mois à l'étranger et voir suffisamment son programme en 3 mois de bon travail ;

2° Un élève moyen peut faire son programme en 6 mois et passer 3 mois à l'étranger ;

3° Il y a deux combinaisons pour les mauvais élèves :

a) faire deux fois le programme de la classe en une année, sans stage à l'étranger ; b) après les six premiers mois de sa classe, faire un stage de 9 mois à l'étranger et redoubler la même classe pendant les 3 derniers mois de l'année. Cette dernière méthode est excellente comme résultat pour les enfants trop jeunes, paresseux ou très lents.

En général, les élèves reviennent de leur stage capables de s'exprimer facilement dans le langage usuel, mais forcément ils n'ont que le vocabulaire correspondant à leur développement intellectuel *d'enfant*, et, en devenant jeunes hommes, ils se rendent bien compte de ce fait. Avec deux leçons par semaine, il n'y a pas moyen de réaliser les progrès correspondants au développement plus approfondi, si un élève n'a pas d'aptitudes naturelles pour les langues, et, pour beaucoup, un second stage devient nécessaire pour y arriver.

Il serait donc désirable de retarder ces stages autant que

possible, d'abord pour mettre une base plus solide avant le départ, base qui assurerait une apperception plus grande (1) et, en second lieu, pour que le jeune homme apprécie encore davantage ce qu'on fait à l'étranger, car les différentes nations se complètent les unes les autres, et nous avons beaucoup à apprendre de nos voisins. C'est M. Demolins qui a brisé la glace pour y arriver. Dans le programme d'Abbotsholme, on compte sur les parents pour envoyer les enfants en France à la fin de la 14<sup>e</sup>, et en Allemagne à la fin de la 16<sup>e</sup> année, et ils le font rarement. L'Ecole des Roches a fait davantage en organisant les stages elle-même, et elle est encore seule à le faire. Elle réalise par ce fait ce que M. Wagner demande en disant (2) : « Il faut faire un pas de plus, le grand pas pour un jeune Français : il faut se résigner à aller vivre et étudier quelque temps à l'étranger, afin d'apprendre à connaître et à apprécier ce qui se passe au dehors ». Et, après avoir parlé du courage et de la patience que cela demande pour se frayer la route, il continue : « Nous attendons de ces jeunes gens une œuvre de réparation et de justice internationale. Personne n'ignore que la calomnie internationale, pratiquée sur une large échelle, a été un des fléaux de ce temps. L'œuvre infernale de haine et de mensonge a pu s'accomplir en paix, grâce à l'ignorance publique. Nous nous sommes déshabitués de voir et de con-

(1) Tout ceci doit être entendu tout simplement au point de vue de l'enseignement des langues. Cependant, pour la formation du caractère, de la discipline, des aptitudes à l'initiative et à la responsabilité, le contact avec les petits Anglais a des effets très heureux sur les jeunes garçons qui font un stage en Angleterre avant leur entrée aux Roches.

(2) C. Wagner, *Jeunesse*, Paris, p. 385.

trôler par nous-mêmes, abandonnant à la presse le soin de nous renseigner (1) ».

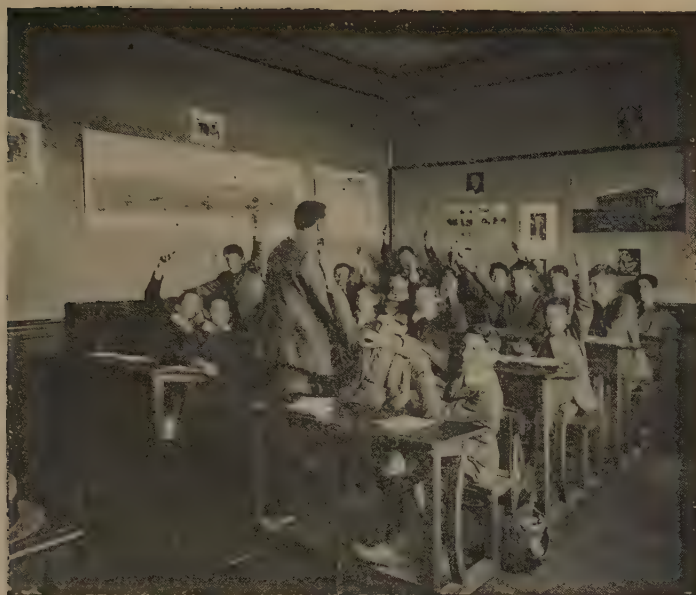
Les lettres enthousiastes de nos élèves sur le bon accueil qui leur est fait à l'étranger, leur jugement juste sur leurs hôtes d'occasion et leur désir de revoir plus tard le pays où ils ont en tout cas appris à se débrouiller seuls, prouvent que les élèves des Roches ont une avance très grande sur leurs camarades moins privilégiés, tout en restant pour cela de bons Français, car en voyant d'autres pays, nous apprécions davantage le nôtre.

Si dans les classes de langues il y a beaucoup de bonne volonté et d'élan, c'est grâce à l'organisation excellente des stages, qui donnent une utilité immédiate à tout ce que les élèves y apprendront ; aux Roches, il n'y a guère d'élèves de 14 ans qui ne sachent pas se tirer d'affaire en Angleterre ou en Allemagne, puisque, à peu d'exceptions près, tous font leur stage.

On cultive les langues apprises même en dehors des classes, car dans chaque maison, à un repas par jour, on parle anglais ou allemand, et il est absolument défendu de parler français. Certains élèves ont la bonne habitude de s'amuser à « deviner des portraits » dans la langue étrangère, ce qui est très recommandable à tous, cet exercice faisant constamment répéter tout le vocabulaire. De plus, l'anglais est la seule langue autorisée pendant les jeux de foot-ball et de cricket.

En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, on est revenu de la méthode dite « directe », qui veut

(1) *Ibidem*, p. 386.



École des Roches : Une classe.



Repas sur la terrasse.

- Clichés prêtés par la maison Firmin-Didot.



enseigner tout comme dans la langue maternelle ; car, expliquer le sens d'un mot par une longue périphrase qui sera peut-être mal comprise, est évidemment une perte de temps, si le professeur peut glisser discrètement le mot correspondant en français, et avec quelques leçons par semaine, l'enfant ne s'habituerait pas à penser dans la langue étrangère, comme des enthousiastes des méthodes Berlitz et Gouin ont bien voulu le croire. Les règles de grammaire les plus nécessaires s'apprennent par induction, autant que possible, mais souvent il faut déduire, après avoir vu un petit nombre d'exemples bien choisis.

Pour rendre plus attrayants les débuts souvent difficiles, les professeurs font, en général, une synthèse de tout ce qui peut intéresser les élèves, en mêlant à l'enseignement des dessins, des chansons, des amusettes, etc.

Les images anglaises ou allemandes qui servent à l'enseignement, à la géographie et à l'histoire élémentaire dans la langue étrangère, ne manqueront pas d'animer les leçons.

Pour *le latin*, commencé en 5<sup>e</sup> seulement, les professeurs sont également revenus du rêve de M. Demolins, qui voulait que cette langue fût enseignée comme une langue vivante. Pour cela, il faudrait d'abord des professeurs la parlant couramment, et encore cela ne servirait pas à grand'chose, puisque les élèves apprennent le latin pour lire et pour mieux comprendre le génie de leur langue maternelle, et non pour le parler. Il est donc aussi faux de vouloir employer les méthodes des langues vivantes pour les langues mortes que l'inverse, car les buts sont différents. Notons que le latin est prononcé suivant la méthode « normale » qui fut enseignée à l'Ecole par M. Cartault.

*Les sciences naturelles* sont enseignées selon l'esprit d'Abbotsholme et d'une manière aussi concrète, pratique et intéressante. Une société d'histoire naturelle a été formée dernièrement et compte déjà un grand nombre d'adhérents.

L'Ecole possède un très bon orchestre, composé de professeurs et d'élèves, et l'enseignement de *la musique* est bien compris aux Roches. Des 5 professeurs de musique, 4 demeurent à l'Ecole, ce qui est une grande force pour l'éducation musicale des élèves. Les concerts sont nombreux et se combinent le plus souvent avec les conférences faites sur *l'histoire de la musique*.

Une grande partie des élèves apprennent un instrument et tous font du solfège, mais il est dommage qu'il n'y ait pas encore un enseignement méthodique du chant. Dans une école aussi grande, on pourrait certainement former un choral général excellent. On peut s'en convaincre par les essais faits dans les concours de chant auxquels prennent part les 5 maisons de l'Ecole.

*Le dessin* est obligatoire pour tous les élèves, à raison d'une classe par semaine pour les grands, de deux pour les petits, mais les élèves qui s'y intéressent particulièrement peuvent y consacrer un de leurs travaux pratiques. Déjà depuis quelques années le « dessin libre », préconisé par M. Queniou, y est adopté avec succès. Les élèves se servent de couleurs dès les premières classes, ce qui a pour eux un grand attrait. Le professeur laisse libre cours à leur imagination d'enfant, sans leur imposer sa manière de voir, ayant cependant la préoccupation de faire voir les choses de plus en plus exactement. Les dessins ainsi obtenus sont véritablement l'œuvre des enfants. Ils ne perdront pas le

goût de ce travail, n'ayant pas été ennuyés par les corrections continuelles du professeur, qui les découragent. Mais le dessin ne se borne pas seulement aux heures fixées à cet art ; il est introduit, autant que possible, dans les classes de français, de langues et de sciences naturelles pour illustrer et vivifier les cahiers, ce qui intéresse beaucoup les élèves et développe leur observation personnelle. Il y a aussi *des cours d'histoire de l'art* accompagnés de projections.

Depuis trois ans, sous le nom de « Salon », s'ouvre chaque année *une exposition* de dessin, de peinture, de photographies et d'objets en étain repoussé, où les élèves n'exposent que ce qu'ils ont produit dans leur temps libre. Les anciens élèves et les professeurs y prennent part également. Il y a souvent parmi eux des talents remarquables qui auront assurément de l'influence sur les plus jeunes. C'est un des grands événements de l'année, et les élèves le suivent tous avec un intérêt qui sera certainement fécond plus tard.

D'intéressantes conférences sont faites de temps en temps par les personnalités les plus diverses : médecins, explorateurs, ingénieurs, missionnaires, etc.

Cet enseignement occasionnel a une valeur éducative incontestable, et l'avenir de plus d'un jeune homme peut en dépendre.

*L'organisation extérieure des classes* correspond à peu près à celle des collèges et lycées français. La spécialisation se fait en 1<sup>re</sup>, c'est-à-dire à 15 ans. A côté des trois sections habituelles (latin-langues, latin-sciences et sciences-langues), il y a *la section spéciale*, qui est caractéristique pour l'Ecole

des Roches, et qui va devenir — nous l'espérons pour l'avenir de l'Ecole — la plus forte et la plus fréquentée.

Etant de jeunes hommes libres, préparant leur entrée dans la vie pratique, les élèves de cette section peuvent consacrer leurs efforts à une initiative personnelle utile à l'Ecole. Ils n'ont pas les ailes coupées par la préparation d'un examen — ce qui est forcément une occupation égoïste et anti-sociale, dont la communauté ne profite pas. Malheureusement, trop d'élèves sont hantés par la perspective du baccalauréat, qui ne leur servira à rien s'ils n'embrassent pas une carrière libérale. Mais nombre de parents tiennent absolument à avoir des fils bacheliers, et de tels élèves ne doivent pas être écartés de l'Ecole, dont l'existence dépend encore, hélas ! des succès d'examens ; il faut marcher avec son temps. Du reste, le baccalauréat ne devrait pas être une barrière infranchissable pour un garçon d'intelligence moyenne, mais il faut toujours espérer que la section spéciale gagnera en quantité et en qualité. Les élèves y étudient, conjointement aux langues vivantes, le commerce et la tenue des livres. On leur donne aussi des leçons élémentaires de droit et d'économie politique, et toutes ces leçons sont données par des professionnels venant de Paris une fois par semaine (1).

Ce sont ces élèves qui, plus tard, vont à l'étranger, et qui suffiront eux-mêmes à leurs dépenses dès les débuts de leur stage commercial.

A Londres, un ami de l'Ecole s'occupe d'eux paternelle-

(1) Le certificat de la section spéciale, délivré par l'Ecole des Roches après l'examen de première année, sert déjà d'examen d'admission à deux des écoles de commerce de l'Etat, qui, autrement, demandent la première partie du baccalauréat.

ment. Il leur donne les moyens de se tirer d'affaire et les réunit régulièrement chaque semaine chez lui. Une coopérative de lecture leur permet un intéressant échange d'idées.

La même vitalité intellectuelle existe parmi les professeurs qui ont aussi leur coopérative de lecture une fois par quinzaine, alternée par des conférences de l'un d'entre eux. Il serait désirable qu'il se formât aussi un petit cercle pédagogique, où on lise et se rende compte de ce que nos grands inspireurs ont pensé sur l'éducation, car nous avons tous besoin de nous fortifier continuellement par leurs idées.

Depuis quelques années, il y a une institution qui pourrait devenir excellente au progrès des professeurs. Ce sont les leçons-type (appelées *Probestunden*) (1), faites par un maître devant ses collègues. Les remarques critiques qui suivent ces leçons ont comme but d'arriver à des résultats et des règles pratiques pour l'enseignement, mais elles n'auront une valeur formatrice que lorsque les idées mesquines de critique personnelle seront remplacées par un idéal professionnel.

#### **Punitions, bulletins, examens.**

Pour les punitions, les mêmes règles qu'à Abbotsholme sont établies : le fouet seul n'y est pas en vigueur. C'est souvent regrettable, puisque dans une école d'éducation, qui remplace en quelque sorte la famille et qui reçoit des enfants à partir de 7 ans, c'est un moyen d'éducation excellent, *employé très rarement, et par un véritable éducateur*, quoi

(1) Elles ont été adoptées d'après la pratique du Dr Lietz, en Allemagne.

qu'on en dise. Nous attribuons beaucoup des petits défauts des Roches si difficiles à déraciner au manque du *stick* anglais, — tout en condamnant son usage dans une Ecole d'instruction.

A l'Ecole des Roches, les élèves sont interrogés comme dans l'enseignement officiel. La notation descend de 20 à 1. Les notes de chaque professeur sont transmises chaque jour au directeur, et par lui, les mauvaises notes de leçons, de devoirs et de conduite sont envoyées aux différents « chefs de maison », qui les font « réparer » par une étude supplémentaire de 30 à 40 minutes, prise sur le temps libre de l'élève, à midi et le soir, après les repas (1).

Chaque quinzaine, un bulletin est envoyé aux parents, indiquant la moyenne des notes obtenues pour chaque matière. Il y a une colonne à part pour les résultats, mais à côté de cela, une autre, où le travail de l'élève est jugé par les notations « bien, assez bien, passable et insuffisant ». Chaque élève est supposé pouvoir acquérir la note « bien » pour le travail, et ceux qui s'écartent trop de cet idéal sont retenus quelques heures le dimanche qui suit la distribution des bulletins de quinzaine.

A la fin de chaque trimestre, il est dressé, en outre, un bulletin trimestriel, qui constate les résultats et la place obtenus pour les examens, oraux et écrits, qui se font régulièrement. Les professeurs y donnent leurs appréciations, et, comme sur chaque bulletin de quinzaine, le « chef de maison » ajoute une note personnelle sur le caractère et la tenue de l'élève dans la maison et son éducation.

(1) Qu'on se rappelle le dicton : *Plenus venter non studet libenter*. A Abbotsholme, il y a une audition de musique après le repas principal, pour assurer l'immobilité de l'élève.

Les examens à la fin du trimestre d'été sont les plus importants, car ils servent d'examen de passage d'une classe à l'autre. L'année passée, une quinzaine d'élèves ont dû redoubler leur classe. Cette mesure, prise dans leur intérêt, n'est pas considérée parmi eux comme un déshonneur. Ils s'y prêtent de bonne grâce et donnent, en général, des résultats satisfaisants la 2<sup>e</sup> année. Les élèves qui ont bien travaillé reçoivent *des prix pour leurs efforts, même si les résultats n'ont pas toujours été bons.*

Chaque jour, les mauvaises notes sont assez nombreuses, et comme moyenne, nous pouvons affirmer qu'un cinquième de tous les élèves au moins doivent aller à l'étude supplémentaire pour du mauvais travail. Pour les « réparations », le « chef de maison », déjà si chargé comme directeur et professeur, est encore responsable, pendant que les professeurs ne sont pas obligés de s'en occuper. Leur tâche est évidemment facilitée au détriment du « chef de maison ».

Nous voyons combien ce système de notation et d'émulation, de punitions et de récompenses, est contraire à l'idéal d'Abbotsholme — cependant, pour le moment, il est assurément un mal nécessaire — car les expériences des premières années ont prouvé que les jeunes Français ne sont pas, en général, capables de travailler sans ces stimulants factices.

*L'Ecole des Roches est actuellement dans une période de réaction saine et nécessaire contre le manque de travail du début, dont sa réputation, bien peu justifiée maintenant, souffre encore.* Cependant, il me semble qu'elle est arrivée à l'autre extrême, et que le juste est, comme dans toute chose, au milieu. On ne peut certainement attendre des garçons qu'ils travaillent pour les mêmes motifs que des hommes bien

équilibrés. C'est tout un apprentissage à faire, et ils doivent y être habitués peu à peu, en apprenant qu'ils auront d'autant plus de liberté qu'ils s'en montreront dignes. Du reste, combien d'hommes arrivent *uniquement* par l'amour désintéressé du travail et la satisfaction qu'il donne? Est-ce qu'une Ecole dont la devise est : « Bien armés pour la vie » n'a donc pas le droit de faire quelques petites concessions à des motifs qui jouent un grand rôle dans la vie de l'homme moyen : l'émulation et la récompense? Certainement oui. Mais il y a une émulation bonne et une mauvaise. Celle-ci se mesure surtout sur les camarades, celle-là sur soi-même ; c'est l'auto-émulation, si on ose l'appeler ainsi, la seule qui se puisse entièrement justifier. Pour le reste, il est dangereux de *cultiver*, par un système pédagogique, des motifs qui ne demandent qu'à être remplacés par de meilleurs, tout en en faisant un sage emploi chez des enfants, qui, forcément, n'atteignent pas encore à notre idéal de l'homme, mais qui pourraient y arriver.

À ce sujet, le Dr Forel dit : « Déjà l'enfant doit être enthousiasmé pour l'activité sociale ; il doit être enflammé du désir d'agir d'une manière désintéressée, noble, dévouée, sans être aiguillonné par l'espoir de récompenses ni la crainte de châtiments. Cela peut être réalisé par un système d'éducation semblable à celui des *Landerziehungsheime*, commencé par Reddie en Angleterre, introduit par Lietz en Allemagne, et dernièrement par Frei et Zuberbühler en Suisse. Ces écoles ont enfin réalisé d'une manière pratique les idées des Rousseau, Pestalozzi, Owen, Froebel. Il est vraiment réconfortant pour un pédagogue à formation psychologique, d'assister à l'éducation des Ecoles Nouvelles, à Haubinda (Thuringe) ou

à Glarisegg, près de Steckborn, sur le lac de Constance. Les enfants s'enthousiasment pour leur école ; ils deviennent les camarades et amis de leurs professeurs. L'endurcissement corporel, la formation de la raison, du jugement et de l'intelligence marchant de pair avec l'éducation du cœur et de la volonté. Ce ne sont pas des manuels secs qui sont mis entre les mains des enfants, mais ils sont familiarisés avec les œuvres de nos plus grands auteurs, chez lesquels ils ne puisent pas seulement du savoir, mais encore une formation du cœur et de la volonté. La joie de vivre ne leur est pas gâtée par des devoirs accablants ni la perspective menaçante des examens, mais elle est encore augmentée parce qu'on leur fait vivre les choses qu'ils doivent apprendre, autant qu'il est possible » (1).

#### Résultats officiels.

*Les résultats des baccalauréats* passés à la Sorbonne pendant les quatre dernières années prouvent que l'Ecole des Roches peut rivaliser avec les institutions officielles, malgré le nombre diminué des heures d'études, au profit de l'éducation physique :

(Sessions de juillet et de novembre.)

ANNÉE 1905-1906

Classe de Philosophie : 1 candidat, 1 reçu.

Classe de Mathématiques : 5 candidats, 4 reçus.

Classe de première B : 7 candidats, 7 reçus.

Classe de Première C : 4 candidats, 4 reçus.

(1) Dr Forel, *Die sexuelle Frage*, Munich, 1906 (Reinhard), p. 520.

Classe de Première D : 2 candidats, 2 reçus.

Résultats : 17 candidats, 16 reçus, 8 mentions.

ANNÉE 1906-1907.

Certificat de Mathématiques générales : 1 candidat, 1 reçu.

Classe de Mathématiques : 5 candidats, 5 reçus.

Classe de Philosophie : 6 candidats, 5 reçus.

Classe de Première A : 1 candidat, 1 reçu.

Classe de Première B : 5 candidats, 4 reçus.

Classe de Première C : 1 candidat, 1 reçu.

Classe de Première D : 3 candidats, 2 reçus.

Résultats : 19 candidats, 16 reçus, 8 mentions.

ANNÉE 1907-1908.

Classe de Mathématiques : 3 candidats, 3 reçus.

Classe de Philosophie : 4 candidats, 3 reçus.

Classe de Première B : 7 candidats, 4 reçus.

Classe de Première D : 4 candidats, 4 reçus.

Résultats : 15 candidats, 12 reçus, 7 mentions.

ANNÉE 1908-1909.

Classes de Mathématiques et Philosophie : 3 candidats,  
3 reçus.

Classe de Première C : 3 candidats, 3 reçus.

Classe de Première D : 8 candidats, 5 reçus.

Classe de Première B : 5 candidats, 3 reçus, 1 admis-  
sible.

Résultats : 20 candidats, 15 reçus, 1 admissible.

c) *Les émules de l'Ecole des Roches, en France.*

Des sept autres Ecoles Nouvelles existant encore en France, cinq doivent leur origine directement à l'Ecole des Roches et s'éloignent plus que celle-ci encore du type d'Abbotsholme. Plusieurs d'entre elles ont même été fondées dans le voisinage immédiat d'une ville, ce qui prouve à quel point l'idéal du Dr Reddie a été méconnu.

En général, elles ne donnent pas lieu à d'autres observations.

Cependant, le *Collège de Normandie*, près de Rouen, se distingue par une très jolie situation et des bâtiments magnifiques, presque trop luxueux, mais il ressemble, dans son organisation intérieure, à une *Public School*, n'ayant ni ferme, ni ateliers, mais seulement des jeux l'après-midi. L'ordre, la propreté de la maison, assurée par un nombre suffisant de domestiques, et ses installations de bains, peuvent être prises comme modèles par toutes les Ecoles Nouvelles françaises que nous avons pu voir.

Ce qui est très critiquable, c'est que chaque élève, même le plus petit, a sa chambre, dans laquelle il couche et travaille. C'est le système de Harrow en Angleterre, où le fondateur du Collège de Normandie, M. Duhamel, a été professeur.

A Chalais (Charente) fonctionne l'*Ecole d'Aquitaine*, fondée en 1905 par un ancien professeur du Dr Lietz, M. Contou. Elle nous intéresse particulièrement comme essai de popularisation de l'éducation coûteuse des Ecoles Nouvelles. Les élèves français n'y payent que 1.200 francs par

an (1). Mais pour réussir une telle entreprise, il faudrait évidemment un grand nombre d'élèves, des fonds et des qualités d'administrateur qui sont rares, — et cette Ecole doit faire ses preuves avant qu'il nous soit permis de l'apprécier. C'est du reste, la seule en France qui ait un caractère tout à fait rural et campagnard, la ferme entrant dans la vie de l'Ecole.

*d) Ecole des Roches: Conclusions.*

Nous avons donc pu constater, par la comparaison consciencieuse de l'Ecole des Roches avec Abbotsholme, que le milieu français a été plus fort que le nouveau type d'Ecole; qu'elle a dû céder sur beaucoup de points importants aux traditions françaises, pour prospérer. Le rêve de M. Demolins de réformer la France par un nouveau type d'Ecole, importé du dehors, ne s'est donc pas réalisé (2), et tout en s'inspirant beaucoup d'Abbotsholme, il a créé une œuvre originale et capable de servir de modèle en France.

*Abbotsholme est le type d'un Landerziehungsheim*, où les travaux de jardinage et les travaux agricoles jouent un très grand rôle dans la formation des enfants : *l'Ecole des Roches est le type d'une Ecole Nouvelle*, à qui cet élément si important manque encore à ce moment. Comparée à Abbotsholme, elle constitue un milieu plutôt urbain à la campagne,

(1) Il semble que dernièrement le prix de pension a été augmenté de plusieurs centaines de francs.

(2) Il a cependant exercé une grande influence sur les écoles officielles : M. A. Ribot, ancien président du Conseil et de la commission d'enquête pour la réforme de l'enseignement lui écrit, après sa visite aux Roches : « Le branle est donné : vous avez fait plus pour la réforme de nos lycées et de nos collèges, que tous les discours et tous les écrits ».

mais nous voudrions la voir plus différente encore des collèges et des lycées, dont elle suit à peu près le programme d'instruction pendant les dernières années des études ; nous voudrions la voir se transformer en un « Landerziehungsheim » (1).

Déjà en Angleterre, où Abbotsholme est cependant un phénomène plus organique, c'est-à-dire un acheminement nécessaire des *Public schools* vers une éducation plus harmonieuse, le milieu si conservateur réagit fortement contre tout ce qui est nouveau en éducation. Beaucoup des imitateurs du Dr Reddie, qui ont fait plus de concessions, ont mieux réussi que lui au point de vue purement commercial, mais au détriment de la valeur intrinsèque de l'œuvre, — qui importe. C'est la qualité, non la quantité des élèves, qui fait le succès d'une école, qui montre sa vitalité précisément par sa force de résistance contre tout ce qui est anti-pédagogique. Les luttes du pionnier, le Dr Reddie, sont dignes d'admiration. Mais, lui aussi, comme M. Demolins au début, a commis l'erreur de croire que l'école crée le milieu social : *c'est, au contraire, le milieu social qui crée l'école*, et celle-ci peut bien contribuer, dans une certaine mesure et progressivement, à une évolution sociale, mais ne peut jamais créer une révolution.

*L'éducation familiale est à la base de tout. Quand l'enfant arrive à l'école, son éducation préalable l'a déjà formé ou déformé.* En général, les mères anglaises de la classe moyenne élèvent leurs enfants pour la vie, pendant que les mères françaises de la même classe les élèvent pour elles-

(1) Ce mot explicatif a été forgé par le Dr Lietz, à la fondation de sa première Ecole en Allemagne.

mêmes (si elles ne les abandonnent pas aux domestiques). L'éducation dans les deux pays n'est donc si différente qu'à cause de l'influence de la maison paternelle.

En faisant de la pédagogie, n'outrepassons pas notre rôle et ne nous faisons pas des illusions exagérées : nous pouvons bien modifier, améliorer de notre mieux ce qui existe déjà, *mais nous ne créerons rien*. « La puissance des aptitudes héréditaires du cerveau est si grande qu'un germe sain produit même par une mauvaise éducation bien davantage qu'un mauvais germe par la meilleure éducation », dit très justement le Dr Forel (1). Et nous avons chaque jour l'occasion de constater cette vérité. Voilà pourquoi de bons élèves sortent souvent de mauvaises écoles et inversement. Ce n'est donc pas le milieu seul qui fait « l'élite », comme nos jeunes gens le croient trop facilement (2). Ce que nous avons de mieux à faire, c'est de la constituer par une sélection judicieuse, au point de vue intellectuel et moral surtout.

L'Ecole des Roches ne doit plus rien craindre pour l'avenir maintenant : elle est sortie victorieuse des péripéties ; elle peut montrer des résultats conformes aux vœux de l'Université. A elle de pousser plus loin le progrès déjà obtenu, car qui n'avance pas recule. La France s'est adaptée plus vite à

(1) Dr Forel, *Die Gehirnhygiene der Schüler*, Vienne, 1908, p. 12.

(2) Il est très éducatif de leur donner une haute opinion de leur valeur morale, de leur répéter qu'ils sont trop bons pour s'abaisser moralement, car « noblesse oblige ». Beaucoup de mauvais éléments sont sauvés, parce qu'il y a au moins quelqu'un dans le monde qui n'a pas perdu sa foi en eux, mais ils doivent se rappeler que cette confiance implique des obligations et que les professeurs ne peuvent pas admettre *a priori*, sans preuves préalables, qu'ils ont devant eux une « élite ».

ses idées qu'elle n'aurait jamais osé l'espérer ; or, elle peut se permettre de se rapprocher davantage de l'idéal que M. Demolins a voulu réaliser, en s'inspirant d'Abbotsholme. L'esprit des deux écoles se complète sur beaucoup de points. L'Ecole des Roches est dans un milieu intellectuel, sur un sol classique de traditions artistiques et littéraires, qui manquent en Angleterre. Abbotsholme n'a jamais atteint le niveau intellectuel des Roches et ne l'atteindra probablement jamais, car le milieu anglais ne s'y prête pas aussi facilement ; mais rien n'empêcherait l'Ecole des Roches d'adopter ce que l'école-type a de supérieur : c'est l'éducation morale, la formation de la personnalité. Nous lui souhaiterions *un peu* de cette insouciance de toutes les écoles anglaises vis-à-vis des résultats intellectuels qu'on veut obtenir à tout prix en France, car *where there is will, there is a way* (où il y a une volonté, il y a un chemin). Ceux qui ne réussissent pas dans la vie doivent moins attribuer leurs échecs au manque d'instruction et d'intelligence qu'au défaut de force de volonté et de droiture morale. *Les leaders ne sont pas toujours les plus intelligents, mais ceux qui se distinguent par leur volonté.*

Après tout, ce que nous gardons de toute l'instruction reçue, ce sont les connaissances dont nous nous servons tous les jours et *une image très nette* de la personnalité des professeurs et camarades avec lesquels l'école nous a mis en contact. Qu'on se rappelle davantage ce que M. Binet (1) dit sur les écoles *d'instruction* et ce qui s'applique donc, à plus forte raison, à une école *d'éducation* : « Cela devrait être surtout

(1) *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, 1910, p. 344.

le souci de tous ceux qui détiennent les pouvoirs publics et qui, au lieu de tant se préoccuper de la science matérielle, du bien-être matériel, de l'industrie matérielle, devraient aussi songer qu'il est tout aussi important, plus important peut-être, de veiller à une bonne direction et organisation de la force morale : car c'est la force morale qui mène le monde ».

## CONCLUSION

### ÉTUDE CRITIQUE GÉNÉRALE DU SYSTÈME DES ECOLES NOUVELLES ET RÉFORMES PROPOSÉES

Comme tout ce qui est nouveau, les Ecoles Nouvelles ont beaucoup d'adversaires.

Nous avons déjà suffisamment réfuté le reproche qu'on leur a fait, en disant que ce ne sont que des « écoles de sports », dans lesquelles les élèves ne travaillent pas. Pour Abbots-holme, cela n'a jamais été vrai, car elle réagit justement contre ces deux choses en Angleterre, et nous avons vu que l'Ecole des Roches est presque arrivée à l'autre extrême, dans la réaction contre sa fâcheuse réputation des débuts.

Une autre catégorie de personnes leur reprochent de faire du « bluff », de faire croire aux gens ce qu'elles ne réalisent pas. Avouons franchement que cette opinion est plus difficile à combattre, car elle ne manque pas de fond.

Nous ne parlons pas du « bluff » conscient, qui est malheureusement à l'ordre du jour dans nombre de ces Ecoles Nouvelles, dont les directeurs sont avant tout des commerçants ou des imitateurs incapables, et non des pédagogues.

Ensuite, il y a le « bluff » inconscient, de bonne foi : dans

leur premier enthousiasme, beaucoup de fondateurs promettaient trop de choses et se faisaient des illusions sur les succès. Les premiers programmes existaient cependant toujours, et toutes les différences entre l'idéal et la pratique étaient mises par les critiques impartiaux sur le compte du « bluff » intentionnel.

Ensuite, il y a eu des visiteurs enthousiastes, qui décrivaient, dans des journaux, des revues et des livres, les Ecoles Nouvelles comme des idéals si parfaits que l'exagération était flagrante : cela encore a été mis sur le compte du « bluff ».

Le Dr Reddie a toujours été admirable, au point de vue de la critique sincère et impartiale vis-à-vis de son œuvre, et nul autre n'a jugé plus sévèrement la différence qui séparait encore la réalité de ses aspirations. Mais, malheureusement, nous ne pouvons faire ce compliment à tout le monde, et il y a encore beaucoup de gens qui se font des illusions sur ce qu'ils ont accompli — souvent honnêtement.

Examinons du reste toujours ceux qui accusent : ce sont souvent des professeurs et des élèves renvoyés, qui se vengent bassement de cette manière.

Dans ce travail, nous avons constaté sincèrement, sans étudier des programmes, les principes employés *toujours* et les choses faites régulièrement, et le lecteur jugera du reste. Nous avons par exemple omis de parler des soirées de discussions, des exercices de respiration, du labourage des champs, etc., institutions excellentes par elles-mêmes, mais qui, malheureusement, ne sont pas toujours en vigueur et, par conséquent, ne peuvent pas être citées comme des traits *caractéristiques* d'une Ecole.

Certains critiques reprochent à l'éducation des Ecoles Nouvelles le fait qu'à l'heure actuelle, elle n'est accessible qu'aux riches. Mais comment y remédier ?

Contentons-nous pour le moment de citer ce que M. Demolins dit à ce sujet : « Ayant dû moi-même prendre, pour mon compte, une décision semblable, j'ai pu vérifier qu'on ne pouvait assurer qu'à ce prix les avantages incomparables de ce genre d'école. Le système économique de la grande école-caserne est plus économique en apparence, mais c'est l'enfant qui est sacrifié » (1).

Le plus grand reproche qu'on puisse faire aux Ecoles Nouvelles, c'est qu'elles sont des *internats*. L'idéal serait évidemment l'éducation dans la famille, si les éducateurs naturels — la mère surtout — avaient toujours le temps, la bonne volonté et la capacité nécessaires à l'éducation. Rien n'est meilleur qu'une bonne mère — qui, au besoin, peut remplacer le père — mais rien de plus rare. Même entre une éducation bien comprise dans la famille et celle des Ecoles Nouvelles nous choisirions sans hésiter celle-ci, car n'oublions pas que, même dans les meilleures familles, les enfants sont le plus souvent traités avec trop d'indulgence, trop peu de fermeté, ce qui les rend facilement mous — et la mollesse est une des choses les plus terribles en éducation. — Il y manque aussi le frottement avec d'autres éléments — souvent tout à fait opposés — et dans ses relations avec des camarades, le jeune garçon trouve des facteurs éducatifs qu'il ne trouverait pas ailleurs, car, entre eux, les élèves sont souvent d'excellents éducateurs, et de leur propre ini-

(1) E. Demolins, *L'Education nouvelle*, Paris, 1901, p. 336.

tiative ils introduisent quelque chose de dur et de spartiate, préparant très bien aux vicissitudes de la vie. Ils semblent avoir l'instinct qu'une atmosphère de grand bonheur n'est pas bonne en éducation, et traitent leurs camarades d'après l'ancien précepte toujours nouveau : Ὁ μὴ δαρείς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.

Kant exprime cette idée par l'image suivante : « Un arbre isolé dans un champ se courbe et étend largement ses branches ; par contre, un arbre au milieu de la forêt grandit tout droit, parce que les arbres qui l'environnent lui résistent, et il cherche au-dessus de lui de l'air et du soleil » (1). Il n'y a que l'internat qui puisse offrir cette influence excellente.

Les mères anglaises se rendent compte de cela, et si elles se séparent de si bonne heure de leurs enfants, ce n'est pas pour se débarrasser d'eux, mais pour leur assurer une éducation virile, donnée par des gens du métier. Les vacances, du reste, sont là pour rétablir le contact avec la famille, et le système des Ecoles Nouvelles, tout en se rapprochant un peu de la vie de famille, n'a pas la prétention de la remplacer, car avec 27 élèves et davantage par maison, il est bien osé de parler d'éducation familiale.

Le rétablissement d'une vie tout à fait familiale nous paraît cependant nécessaire pour les petits élèves admis aux Roches déjà à 7 ans. Cela s'applique moins à Abbotsholme où les enfants arrivent à 11 ans. Vivant ensemble avec des camarades qui ont jusqu'à 10 ans de plus qu'eux, ils suivent à peu près le même emploi du temps et le même régime. Il leur faudrait certainement beaucoup plus de temps libre et de som-

(1) Kant, *Über Pädagogik*, 3<sup>e</sup> édit., Langensalza, 1901 (Vogt), p. 76.

meil et une nourriture différente. Ce qui nous semble donc indispensable, c'est de séparer nettement l'enfance de l'adolescence — si possible dans des maisons différentes, pour faciliter tous les soins spéciaux que les petits demandent. Il leur faut aussi l'influence féminine pour rendre plus normale la transition de la maison paternelle à l'internat. La séparation nette de leurs camarades plus âgés leur permettrait encore de jouer comme des enfants ; car beaucoup de la poésie de l'enfance est perdue par le contact avec des camarades trop grands ; d'un côté, parce qu'ils les empêchent de jouer à leurs jeux d'imagination exubérante que les grands ne comprennent plus, de l'autre, parce que les petits imitent trop facilement les allures et la conduite des grands, quand ils devraient encore être de vrais enfants gais, heureux et démonstratifs.

Somme toute, l'enseignement primaire (préparatoire) des Ecoles Nouvelles a besoin d'une réforme, si celles-ci veulent rester à la tête du mouvement pédagogique.

Les enfants nous arrivent à l'âge de 8, 9 et 10 ans. Les gouvernantes qu'ils ont eues jusque-là leur ont enseigné si peu de choses qu'ils savent à peine lire et écrire leur langue maternelle, et pourtant ils y ont employé la majeure partie de leur temps et dépensé leurs jeunes aptitudes.

Nous déplorons leur temps perdu. Combien élémentaires sont leurs connaissances des choses ambiantes et de la langue allemande ou anglaise, qu'ils ont en général apprise de leurs bonnes d'une manière si peu exacte, que leur professeur préférerait encore qu'ils n'en sachent pas le premier mot, pour n'avoir qu'à apprendre et pas à désapprendre ! Et en arrivant avec cette préparation aux Roches, ils doivent se

mettre à l'étude de l'orthographe française, si difficile. A Abbotsholme aussi, l'étude du français est commencée, alors que les élèves ne sont pas encore maîtres de leur langue maternelle. C'est évidemment le meilleur moyen de produire dans les jeunes têtes de 8 à 12 ans une grande confusion, dont les conséquences sont des plus fâcheuses. Si les professeurs des Ecoles Nouvelles se plaignent de l'orthographe exécrable de leurs élèves, en voilà certainement la raison fondamentale.

*Tableau sommaire de l'enseignement préparatoire*

(Leçons par semaine).

| Branches                                                              | Abbotsholme  | Roche                           |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------|
| Langue { Dictées, his-<br>ma- toire, géogra-<br>ternelle } phie, etc. | 16           | 14                              |
| Langues étrangères. .                                                 | 6 (français) | 9 { (5 anglais)<br>(4 allemand) |
| Mathématiques . . .                                                   | 8            | 6                               |
| Sciences naturelles. .                                                | 3            | 2                               |
| Total . . . . .                                                       | 33           | 31                              |
| Travaux pratiques et sports. . . . .                                  | 29           | 12                              |

D'après ce tableau, il est évident que les sujets philologiques l'emportent de beaucoup sur les sciences et mathé-

matiques. La disproportion se montre encore par le fait qu'à Abbotsholme, il y a 1-2 professeurs de sciences et 2 professeurs de langues étrangères sur 8 professeurs ; aux Roches, 3 professeurs de sciences physiques et naturelles et 6 professeurs de langues étrangères sur une quarantaine de professeurs. Or, *pour les enfants au-dessous de 12 ans*, qui ne possèdent pas encore complètement leur langue maternelle, les langues étrangères, qui s'apprennent le plus facilement par un stage, n'ont certainement pas leur place légitime, et en ne les commençant que plus tard, ils n'en sauront pas beaucoup moins en quittant l'Ecole. Tout ce temps pourrait donc être employé plus utilement au profit des élèves, en donnant plus de place à l'étude *des choses* qui les entourent, et aux *travaux pratiques*, qui ont, surtout aux Roches, *encore trop peu de place chez les petits*. — Telle est la première réforme que nous proposerions.

Déjà Pestalozzi parle de l'influence extraordinaire du travail manuel sur la formation de l'enfant (1) et, selon ses idées, un professeur de Zurich, Robert Seidel, préconise « l'école du travail comme l'école de l'avenir » (2), sans avoir l'air de se douter jusqu'à quel point ses idées sont déjà réalisées dans les Ecoles Nouvelles. L'Américain John Dewey (3) semble être arrivé aux mêmes conclusions sans l'influence du grand pédagogue suisse, en demandant un rapport plus intime entre l'école et la vie de la communauté.

(1) Voir la 12<sup>e</sup> lettre, dans *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, hg. v. Riedel, Wien et Leipzig, 1890 (Pichler), p. 134 à 143.

(2) R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zürich, 1909.

(3) J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, 1909.

En effet, les enfants des Ecoles Nouvelles y sont heureux pour la plupart, parce que, parallèlement au travail passif, ils ont beaucoup d'occasions de mettre en jeu, dans les ateliers et même dans les classes, leurs forces de créateur et d'inventeur. De cette manière, *ils apprennent énormément de choses en dehors des leçons*, et s'ils se font remarquer, en arrivant à l'Université, par un esprit plus observateur et plus pratique que leurs camarades des collèges, c'est aux travaux pratiques qu'ils le doivent. En observant chaque jour le bonheur extrême qu'éprouvent les petits à créer ou inventer quelque chose de solide, nous ne doutons plus de la nécessité de les pousser encore davantage dans cette direction, car l'intérêt naturel est un bon guide. C'est donc une erreur que de vouloir rendre actif, par tous les moyens possibles, l'acte d'apprendre, naturellement passif (1).

Grâce surtout à Pestalozzi, *l'intuition* est toujours considérée comme source de toutes les connaissances, et ce dogme pédagogique domine partout. Ce qui est tout à fait original dans la thèse de Seidel, c'est qu'il combat cette idée de Pestalozzi, en disant : « L'intuition n'est pas le fondement absolu de toute connaissance, car l'expérience doit contrôler et corriger l'intuition. Celle-ci est bien une source de connaissances, mais le *travail* est une source de connaissances encore plus grande et plus élevée. L'humanité ne connaît pas

(1) Pour éviter le danger d'un enseignement purement passif par des livres, communs à tous les élèves d'une classe, on ne s'en est presque pas servi dans les débuts d'Abbotsholme. Chaque leçon devait être exposée oralement et résumée brièvement à la fin de la classe ; mais, par cette méthode employée exclusivement, les élèves n'apprenaient pas à se servir raisonnablement de livres, *habitude* cependant indispensable, les livres étant les dépositaires de la culture intellectuelle.

les propriétés des métaux, des terrains, du bois, la composition de toutes les choses par l'intuition, mais par le travail. L'intuition nous dit-elle que le fer est fusible, extensible et malléable ? Non, c'est le travail. L'intuition ne nous enseigne pas à connaître l'intérieur de la Terre, mais c'est la construction de puits et de tunnels. L'intuition n'apprend pas à construire des bateaux à vapeur, des chemins de fer, des dirigeables ; c'est toujours le travail » (1).

Le travail manuel de l'enfant doit donc devenir la base de tout enseignement rationnel, car « le travail implique l'intuition, pendant que l'intuition n'implique pas le travail » (2).

Mais il est trop souvent méconnu de nos jours par une certaine classe sociale, qui se croirait diminuée par le moindre travail manuel, soit dans la maison, soit dans le jardin. C'est de l'Amérique et de l'Angleterre, où même des gens extrêmement riches ne dédaignent pas les besognes matérielles, qu'une autre conception se fraie la voie, peu à peu.

Les Ecoles Nouvelles ont attribué à ces occupations une bonne part de leurs programmes — il est vrai, — mais il faut aller plus loin encore, *surtout dans l'enseignement préparatoire*, qui même ici oblige les enfants à l'immobilité sur des bancs pendant *au moins* 4 à 5 heures par jour. C'est évidemment un changement trop brusque de la vie du petit enfant à celle de l'écolier. Ces Ecoles modernes mêmes ne font pas, par leur organisation, suffisamment de concessions au besoin si naturel chez l'enfant de remuer, de changer d'occupation ; car il est incapable d'une attention soutenue,

(1) R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zurich, 1909, p. 23.

(2) *Ibidem*, p. 24.

soit pour les classes, soit pour le travail manuel. Or, aux Roches, il y a 2 heures de travaux pratiques consécutives, et à Abbotsholme, jusqu'à 4 pendant l'été. Des réformes nous semblent nécessaires.

La valeur éducative du travail est incontestable : « Le travail est le père de toutes les inventions » (1). En travaillant les bois et les métaux, en construisant des appareils et des outils, les élèves rencontreront mille difficultés à vaincre. Cela les obligera à des investigations, à des découvertes, à des inventions pour réaliser des progrès qui faciliteront le travail.

« Oui, déjà les enfants deviennent des inventeurs par le travail, dit Seidel, parce qu'ils ressentent un plaisir et un intérêt très grands dans un travail exécuté selon les principes de la pédagogie (2). Mais le plaisir et l'intérêt au travail excitent la plus haute attention, donnent des ailes à l'esprit et lui ouvrent de nouveaux horizons.

« L'esprit des élèves se complète le plus efficacement lorsque le travail se combine avec l'instruction théorique, quand de la pratique sort la théorie et que la théorie est prouvée par la pratique (3). »

De plus, le travail manuel est, avec les sports, un des

(1) R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zurich, 1909, p. 38.

(2) Cela implique qu'il soit enseigné par des éducateurs et non par des ouvriers. Ceux-ci étant d'un niveau social inférieur à celui de leurs élèves, en souffrent forcément et ont une autorité restreinte dans l'exercice de leurs fonctions. Aux Roches, seul l'ouvrier enseignait au début. Actuellement un atelier de menuiserie, et un atelier de forge sont confiés à un professeur, ancien élève des Arts et Métiers.

(3) R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zurich, 1909, p. 40.

moyens les plus efficaces pour l'éducation de la volonté, du caractère moral. La formation intellectuelle et esthétique ne suffit pas. La connaissance du bien n'entraîne pas encore la pratique, sans cela les hommes les plus intelligents seraient les meilleurs au point de vue moral, ce qui n'est pas toujours prouvé par les détails de leur vie journalière.

Le travail manuel a d'abord comme action morale négative : la suppression du désœuvrement, de la « paresse, mère de tous les vices ». En amenant l'enfant peu à peu à s'occuper tout seul, à se poser des problèmes et à tâcher de les résoudre, il occupe utilement toute sa pensée. L'exécution d'un plan met en fonction tous les sens, et la volonté tend son attention et devient le meilleur moyen et remède prophylactique contre les perversités sexuelles.

« Point ne serait besoin de tant écrire et parler sur la pédagogie sexuelle, si nos écoles étaient des « Ecoles de travail, qui rendent justice à la nature des enfants » (1).

Mais comment réaliser *entièrement* ses idées dans l'enseignement préparatoire et *en partie* dans l'enseignement secondaire des Ecoles Nouvelles ? Les moyens matériels ne manquent pas certainement : il y a des terrains et des jardins à cultiver, des ateliers et des salles de dessin et de modelage, qui ne servent que pendant une partie de la journée, et des professeurs capables d'enseigner des travaux pratiques. En Angleterre, le Gouvernement est indifférent, en France indulgent, pendant qu'en Allemagne et en Suisse, toute entreprise courageuse est opprimée, parce que chaque école privée, qui n'est pas à la hauteur du savoir des écoles d'Etat, est

(1) *Ibidem*, p. 43.

exposée à être fermée. La France a toujours été le laboratoire de toute expérience généreuse, dont l'Europe entière a souvent profité. L'Ecole des Roches ne prouvera-t-elle donc pas expérimentalement sa supériorité en diminuant le travail classique et traditionnel au profit des travaux manuels, sans pour cela cesser de parvenir aux mêmes résultats intellectuels que les établissements d'éducation universitaire? Les examinateurs verront-ils assez juste pour ne pas juger de la valeur d'un élève *exclusivement* sur les choses apprises par cœur en vue d'un examen?

Pour commencer ce mouvement courageux, l'Ecole des Roches fera donc :

1° *Alternar les classes avec des travaux pratiques de toute sorte* dans l'enseignement *primaire*, de manière que les ateliers servent non seulement pendant les après-midi, mais encore toute la journée. Les leçons seront moins longues, mais plus intensives, et suivies d'une récréation d'un quart d'heure.

2° *L'enseignement du modelage, cartonnage et étain repoussé*, si attrayants pour les enfants, pouvant se faire partout et demandant si peu d'outillage, *précédera le dessin*, car celui-ci demande déjà une abstraction trop grande pour des commençants. En fabriquant et modelant des choses, ils les voient et retournent de tous les côtés, mais en les dessinant ils ne les voient que d'un seul côté. Il faut dessiner les choses, non comme elles sont, mais comme elles paraissent être, ce qui, même pour les adultes, est difficile à comprendre (1). De plus, l'inexactitude dans les travaux pra-

(1) A cet égard, il est instructif de citer l'expérience d'un professeur

tiques se venge, en quelque sorte, en créant une nouvelle difficulté. « Longtemps, les hommes ont fait des choses avant de les dessiner. Les Grecs étaient d'excellents architectes et sculpteurs, mais ils étaient mauvais dessinateurs (1). »

C'est exactement la même chose pour les enfants. Dans les leçons de modelage, comme au dessin, le professeur n'a qu'à les laisser faire, en les surveillant et en leur donnant des conseils, s'ils le désirent. Leur imagination trouvera toujours un sujet.

3° *Le dessin précédera l'enseignement de l'écriture*, celle-ci étant déjà du dessin très compliqué et sans logique, sans parler de l'orthographe, qui en a encore moins, de sorte que beaucoup d'enfants font des fautes parce qu'ils écrivent logiquement. Par suite, les enfants ne commenceront à écrire que vers l'âge de 9 ou 10 ans ou encore plus tard, et ils seront forcés :

4° *D'acquérir d'abord la connaissance des choses avant les mots et de connaître le sens des mots avant d'écrire*. Par les méthodes actuelles et grâce à la sotte vanité des parents, de pauvres enfants de 5 à 6 ans doivent déjà commencer à lire et à écrire. On ne s'étonnera donc pas de produire de jeunes érudits précoces et des rêveurs, qui perdent tout contact avec le monde ambiant et deviennent plus tard des élèves inattentifs, distraits et blasés.

anglais de dessin, dont nous tenons ce récit : Une jeune fille commençait à faire du dessin à l'âge de 19-20 ans. Un jour, elle devait dessiner un buste en plâtre, de profil. Le deuxième œil, invisible, l'inquiéta beaucoup. Le professeur lui dit de dessiner tout simplement ce qu'elle voyait, et il n'était pas peu étonné en voyant, quelques moments après, qu'elle avait dessiné un deuxième œil devant le haut du nez, en dehors du profil.

(1) R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zurich, 1909, p. 32.

Elevés d'après les principes fondamentaux du travail, les enfants sauront mieux comprendre les livres qui leur seront mis entre les mains, et en commençant l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe relativement tard, ils rattraperont bien vite ceux de leurs camarades qui auront commencé quelques années avant eux.

5° *Les langues vivantes ne figureront pas dans le programme*, car la langue maternelle, des leçons de choses, d'histoire naturelle, la géographie et l'histoire de la patrie, seront les seuls sujets de l'enseignement primaire. Déjà Comenius s'oppose à l'habitude de commencer l'étude d'une langue étrangère avant que l'enfant possède sa langue maternelle, en disant que c'était aussi faux que de vouloir lui donner des leçons d'équitation avant qu'il sache marcher (1).

Cependant, des leçons de conversation seront données par les professeurs étrangers aux seuls élèves qui arriveraient à l'Ecole étant déjà avancés dans l'étude d'une langue étrangère.

6° *Les élèves auront plusieurs après-midi libres*. Cette dernière réforme est aussi nécessaire dans l'enseignement secondaire de l'Ecole des Roches et d'Abbotsholme (2), car l'Ecole des Roches réagissant contre le peu de travail intellectuel des débuts, et Abbotsholme contre le peu de travail

(1) En Suisse et en Alsace, on observe couramment le fait que les enfants des pays frontières parlant également les deux langues, ne connaissent parfaitement ni l'une ni l'autre, et ont le sentiment de ne pas avoir de langue maternelle.

(2) Aux Roches, les élèves sont libres *seulement* le dimanche après-midi jusqu'à 4 h. 30 ; à Abbotsholme, un après-midi de 2 à 5 heures, et le dimanche de 2 à 5 heures.

intellectuel des *Public schools*, sont allés trop loin en surchargeant leurs programmes, et on est arrivé à demander une somme de travail qu'un adulte même pourrait difficilement fournir, avec une attention soutenue.

*On gagnerait du temps par une réorganisation de l'enseignement des langues :* en France, l'étude approfondie du latin est tout indiquée, mais *un élève sans aptitudes et sans désir* d'apprendre plusieurs langues étrangères devrait avoir la faculté de les remplacer par l'espéranto (1), qui est déjà introduit dans beaucoup de lycées et collèges français. En Angleterre, les élèves pourraient se contenter tout simplement d'une étude étymologique des racines venant du latin et du grec, les Anglais n'ayant pas naturellement d'aptitudes linguistiques. L'étude approfondie du français ou de l'allemand, au point de vue grammatical, leur fournirait la gymnastique de l'esprit, que la langue anglaise n'offre pas, et l'espéranto remplacerait également la seconde langue.

Ainsi l'Ecole procurerait à l'élève de ces heures de détente absolue si indispensables, pendant lesquelles il puisse prendre possession de lui-même et employer utilement sa liberté. *Par l'emploi de son temps libre le jeune homme montre justement ce qu'il vaut*, et l'Ecole ne lui fournit pas l'occasion de s'y habituer.

« Ce que je regrette dans la division de la journée, ce sont les heures où les élèves peuvent entièrement s'appartenir, où ils ont la permission de n'avoir aucune occupation définie, de lire librement, de vagabonder ou de rêver et d'être indépendants les uns des autres. Le professeur Sully a

(1) Si les circonstances et les intérêts le forcent à l'étude d'une langue étrangère déterminée, il l'apprendra tout seul, plus tard.

prouvé, dans un article sur l'*Education des génies*, ce que j'ai seulement osé prétendre : que presque tous les génies ont été de mauvais élèves ou ont reçu une instruction irrégulière et qu'ils avaient de plus toute sorte d'idées curieuses, des besoins originaux ou d'autres tendances anti-sociales — et pour de telles natures, comme, du reste, pour le développement de l'individualité — Abbotsholme n'est peut-être pas mieux organisée que les écoles du type traditionnel (1) ».

Cette critique d'Ellen Key sur Abbotsholme est absolument justifiée et s'applique, à plus forte raison, à l'Ecole des Roches.

Dans la vie pratique, il faut savoir *obéir et se servir de sa liberté* ; l'école doit donc tenir le juste milieu entre les deux extrêmes et doit accorder à chaque enfant, individuellement, une somme de liberté appropriée.

A ce point de vue, la constitution monarchique d'Abbotsholme a certainement des désavantages. Nous la désirerions un peu plus constitutionnelle. La monarchie correspond à un peuple qui a besoin d'une forte autorité centrale, et rien de plus vrai pour les enfants. Mais rien n'empêche Abbotsholme d'accorder de plus en plus de liberté à ceux qui en sont vraiment dignes, pendant que l'Ecole des Roches, image d'une république décentralisée, aurait, à un plus haut degré, besoin de cette unité de gouvernement réalisée à Abbotsholme. La république est l'idéal pour un peuple qui possède déjà suffisamment la liberté morale, mais celle-ci ne peut pas être attendue de jeunes garçons. Quoique républicain en principe, nous devons donc admettre, en pratique, la constitution monarchique comme la meilleure, si elle tend cepen-

(1) Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, trad. Maro, 4<sup>e</sup> éd., Berlin, 1908 (Fischer), p. 304 et 305.

dant à évoluer vers la république, c'est-à-dire à conduire les élèves de l'hétéronomie à l'autonomie. *La constitution d'une école devrait, en fait, varier selon la qualité des élèves qui la composent.* On ne peut, *a priori*, préconiser la république scolaire.

C'est une regrettable conséquence de la liberté restreinte, que de longs voyages à pied ou à bicyclette se font très rarement à Abbotsholme, et exceptionnellement à l'Ecole des Roches, tandis que dans les Ecoles Nouvelles allemandes et suisses on prend souvent même une partie des vacances pour les réaliser (1). Pourtant, que de connaissances et d'expériences s'attachent à ces excursions ! Même les visites d'usines et d'endroits d'intérêt historique et géographique ne sont ni assez fréquentes, ni assez générales, et pourtant, les élèves y apprendraient souvent bien plus de choses en une heure que dans un grand nombre de classes. De plus, les professeurs se plaignent souvent du peu de connaissances littéraires des élèves. A ce point de vue, une augmentation du temps libre ferait également du bien et, en lisant beaucoup, les élèves amélioreraient leur orthographe.

Finalement, il faut demander plus d'heures de travaux pratiques même pour les élèves de l'enseignement secondaire. Dans les ateliers, ils pourraient très bien faire eux-mêmes des appareils physiques et électriques, et ils feraient certainement des pavillons de foot-ball et de cricket, s'ils en avaient le loisir.

(1) Le Dr Lietz a fait régulièrement, avec de petits groupes de vacances, des voyages en Italie, Grèce, Suède, Norvège, Suisse, etc., en chemin de fer et à bicyclette, en campant souvent en route.

Mais nous nous rendons bien compte que ces petits défauts, dont chaque œuvre humaine souffre, ne sont pas inhérents au système des Ecoles Nouvelles. On peut y remédier facilement, sans bouleversement, par simple évolution, grâce à un effort constant vers un idéal plus élevé. Nul ne contestera l'idéal de l'éducation harmonieuse que ce nouveau type d'école se propose, et que le D<sup>r</sup> Forel, dans son livre récent sur l'*Hygiène cérébrale des élèves* (1) demande, en disant : « Le cerveau ne doit pas être développé d'une manière exclusive. En voulant faire d'un enfant un homme professionnel (« *Fachmann* »), on produit facilement un niais professionnel (« *Fachsimpel* »). Au développement *harmonieux* du cerveau appartiennent le développement du jeu des muscles et de l'agilité des mouvements, l'air frais et les rapports avec la libre nature. Mais, en outre, il faut développer le cœur de l'enfant, sa vie intérieure, ses sentiments de sympathie et de devoir, et avant tout sa joie de vivre et d'agir ; non moins importante est l'éducation constante de la volonté, c'est-à-dire de l'endurance, *en exécutant des décisions bonnes et raisonnables* ».

Nous avons suffisamment montré comment les Ecoles Nouvelles cherchent à satisfaire à tout ce qui constitue un homme complet et à rendre justice aux aptitudes si différentes parmi les élèves. Des enfants, qui ont été des « cancre » dans les collèges et lycées, parce qu'on ne s'occupe que des plus forts, deviennent souvent des membres utiles à la communauté dans l'Ecole Nouvelle, car on réussit en faisant appel à leurs « cordes sensibles », et ils regagnent la

(1) *Die Gehirnhygiene der Schüler*, Vienne, 1908 (Manz), p. 12.

confiance en eux-mêmes. A force d'être traités de nullités et de mauvais éléments, beaucoup de jeunes gens le deviennent en effet. Mais les Ecoles Nouvelles et leurs professeurs existent pour les élèves, et pas inversement. Il est reconnu que des hommes devenus célèbres, comme Newton, Napoléon, Walter Scott, Pestalozzi et tant d'autres, étaient de mauvais élèves dans les écoles traditionnelles, parce que leur mentalité ne s'y adaptait pas, parce qu'ils n'y étaient pas compris.

Pour les Ecoles Nouvelles, leur plus grand mérite est, sans doute, d'avoir sauvé beaucoup d'intelligences moyennes, qui auraient succombé dans toute autre atmosphère scolaire, et d'en avoir fait des jeunes gens qui feront leur chemin honorablement dans la vie (1). Ce sont des succès que les examens ne peuvent pas mesurer. Pour rendre justice à leur valeur pédagogique, il faudrait comparer l'élève à tous points de vue avec lui-même à l'école, entre son entrée et sa sortie. Abbotsholme a fait une tentative intéressante, par ses bulletins, de considérer la valeur totale d'un élève ; mais ce serait évidemment un devoir utile pour la pédagogie expérimentale de trouver une mesure absolument juste et impartiale d'évaluation complète.

Pour le moment, nous ne pouvons que constater que les

(1) Nous n'avons pu obtenir les documents nécessaires, au point de vue social, pour donner une statistique exacte des professions choisies par les anciens élèves dispersés sur tous les points du globe. Les plus âgés d'Abbotsholme n'ont, du reste, qu'une trentaine d'années et sont, somme toute, encore aux débuts de leur carrière. En général, nous pouvons constater que la plupart des élèves sortant des deux écoles décrites choisissent l'industrie ou le commerce, c'est-à-dire l'occupation de leurs pères, pendant qu'une *petite proportion se destine aux professions libérales*, à l'armée, la marine et l'agriculture.

Ecoles Nouvelles s'efforcent de développer les facultés de l'enfant dans le sens désiré par tous les pédagogues modernes, tels que Stanley Hall, Compayré, Rein et d'autres, ce que les écoles ordinaires négligent en général. Pour ne rappeler que les désirs les plus modernes déjà réalisés en partie, nous citons l'*éducation civique et sociale* par la pratique et la communauté du travail (1) à Abbotsholme, encore rudimentaire à l'Ecole des Roches ; de plus, il y a des commencements d'*éducation esthétique par l'art et la musique*, qui entrent dans la vie de ces écoles et les pénètrent. Ainsi on rend justice au goût de l'art, qui, « à cet âge, peut devenir un véritable enthousiasme » (2).

Finalement, ce nouveau type d'école a adopté le premier dans la pratique que la vie morale doit précéder toutes les spéculations théologiques, pour conduire à la véritable religion.

Rien n'est donc négligé et le jugement du professeur Rein d'Iéna résume toute la critique : « Je vois une communauté scolaire, dit-il, organisée à tous les égards selon les meilleurs principes pédagogiques, s'efforçant à développer au plus haut degré toutes les facultés de l'élève » (3).

(1) C. Kerschensteiner, *Das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung* (Compte-rendu d'une conférence), *der Saemann*, Leipzig, décembre 1909.

(2) Stanley Hall, *Adolescence*, cité par Compayré, 2<sup>e</sup> éd., Paris, 1910, p. 94.

(3) Préface de *Emlohstobba*, édit. anglaise, cf. Dr Reddie, *Abbotsholme (1889-1899), or ten years' work in an educational laboratory*, Londres, 1900 (Allen), p. 264.

## APPENDICE

### POSSIBILITÉS PÉDAGOGIQUES DE L'AVENIR

Après avoir exposé un type d'école qui, à grands frais, travaille pour le bien de la pédagogie entière, qu'il nous soit permis de proposer, *en quelques traits* seulement, de quelle manière l'Etat pourrait profiter des expériences faites dans ces laboratoires de pédagogie. Abbotsholme fonctionne depuis plus de 20 ans, l'Ecole des Roches depuis plus de 40 ans, et les résultats ne sont certes pas des quantités négligeables. Les enfants des classes moyennes et pauvres ne doivent pas rester exclus des avantages d'une éducation dont les riches seuls peuvent bénéficier pour le moment, car leur éducation laisse davantage à désirer, et souvent ils profiteraient mieux et apprécieraient plus les avantages de cette « éducation nouvelle » que les enfants des classes aisées.

Examinons donc ce que seraient, dans l'avenir, les réalisations de ces réformes pédagogiques :

*Alors que les institutions officielles du passé ont été des écoles d'instruction gouvernées par la philologie, celles de l'avenir seront des écoles d'éducation gouvernées plutôt par les sciences et les travaux pratiques.*

Est-ce à dire qu'elles doivent toutes devenir des Ecoles Nouvelles, donc des internats ? Certainement non (1). Les Ecoles Nouvelles libres continueront à faire des expériences, à côté des autres Ecoles, où leurs idées entreront de plus en plus ; mais les écoles de l'avenir seront des externats qui adopteront — *mutatis mutandis* — ce que les Ecoles Nouvelles ont de meilleur.

Comment s'y prendre ?

Les réformes suivantes, ne demandant pas un changement fondamental, me semblent réalisables :

1° a) Que les écoles primaires changent leur programme d'instruction, en introduisant des travaux pratiques, tels que cartonnage, modelage et dessin dans le travail de la matinée.

b) Que les écoles secondaires se contentent de 4 à 5 leçons d'instruction dans la matinée.

2° Que l'Etat acquière, *en dehors des villes*, des terrains de jeux, des jardins et des ateliers, où tous les élèves de l'enseignement public passeront leurs après-midi, comme leurs camarades des Ecoles Nouvelles, en prenant du mouvement en plein air. Grâce aux moyens de locomotion actuels si peu coûteux, les élèves s'y rendraient en peu de temps, avec des billets spéciaux, après avoir passé quelques heures chez eux.

De cette manière, l'Etat créerait une nouvelle génération

(1) « Les lycées à la campagne, dont M. Stanley Hall caresse amoureusement le plan, dit M. Compayré (*L'Adolescence*, Paris, 1910 (Alcan), p. 158), rappellent sans doute les tentatives qui ont été faites pour les garçons, par exemple, à l'Ecole des Roches, en France, à Abbotsholme, en Angleterre ; mais ils ne sauraient être en tout pays qu'une exception, à l'usage des seuls enfants de familles très riches. »

plus saine, plus agile. Avec des dépenses relativement modestes, il ferait des merveilles. Actuellement, il dépense des sommes formidables pour l'éducation militaire de ceux seulement qui, malgré l'éducation qu'il leur a donnée, ont résisté et sont restés capables de servir la patrie, et ce sont, suivant les pays, de 20 à 35 0/0 environ de toute la jeunesse masculine. C'est une double injustice.

Même au point de vue exclusivement militaire, l'Etat aurait tout intérêt à affecter ces sommes surtout à l'éducation des enfants, à l'âge où ils peuvent encore être élevés pour devenir des soldats robustes et énergiques. Les meilleurs soldats sont ceux qui s'approchent le plus de l'idéal de l'homme équilibré. La force brutale ne joue plus un rôle si important dans les guerres actuelles : ce sont les qualités de la volonté, de la persévérance à outrance et du sang-froid qui finissent par triompher.

3° Finalement, il faudrait introduire, dans les écoles primaires surtout, une forte influence éducative. Les enfants qui y entrent émanent d'un milieu presque toujours incapable, au point de vue matériel et moral, de les *élever* à un niveau plus honorable.

Donc, pendant que les après-midi seraient passés en dehors de la ville, dans les ateliers et les terrains, une partie de la soirée réunirait les enfants, comme dans les Ecoles Nouvelles, autour d'éducateurs dévoués. Les premiers jalons de cette réforme sont déjà posés dans les grandes villes ; les patronages et autres œuvres semblables font certainement beaucoup de bien, mais combien ils sont encore rudimentaires dans leur organisation ! Une seule personne doit surveiller souvent plus de 100 enfants

négligés, les occuper, les intéresser, — et c'est impossible.

Il est, en ce moment, de bon ton pour le meilleur monde, de soigner les malades dans les hôpitaux. Nous applaudissons à ce mouvement de bon cœur, mais ne vaudrait-il pas mieux prévenir l'apparition des plaies que d'avoir à les guérir ? Il serait donc aussi louable et même plus nécessaire que des jeunes filles et des dames sans enfants, menant souvent une vie si futillement remplie, s'occupassent aussi de la jeunesse négligée, pour l'empêcher de s'avilir. De petits groupes d'enfants se réuniraient donc le soir, comme en famille, autour de ces dames, pour jouer et s'amuser d'une manière intelligente (1). Elles remplaceraient un peu la mère, qui généralement ne s'occupe pas d'eux. En même temps, elles feraient elles-mêmes des expériences, dont bénéficierait leur maternité future. Il y aurait là une véritable mission à remplir ; mais les hommes recherchent toujours loin d'eux ce qui est à leur portée : la vraie charité commence cependant par soi-même, c'est-à-dire doit s'exercer d'abord dans notre maison, nos relations journalières, notre ville et notre pays.

Voilà, en quelques traits *bien imparfaits, brièvement indiqués*, comment l'Etat pourrait faire profiter les plus pauvres mêmes de cette « éducation nouvelle », qui, au premier abord, semble être destinée aux riches seuls, — et tout cela en consacrant *une petite partie* des sommes dépensées en vue de la *destruction* à une œuvre éminemment *constructive*. *L'Ecole de l'avenir* serait donc un externat officiel ou libre (2), une « Ecole de travail », inspirée par les méthodes

(1) Le modèle d'une organisation pareille fonctionne avec succès à Strasbourg depuis une dizaine d'années.

(2) La concurrence entre les écoles libres serait l'instrument de progrès

des Ecoles Nouvelles (1), qui s'occuperait de ses élèves pendant la plus grande partie de la journée, tout en conservant le contact intime avec la famille.

### *Les Educateurs.*

C'est le recrutement des maîtres qui offre la plus grande difficulté de l'éducation nouvelle, puisqu'ils n'y sont généralement pas préparés. Tâchons donc de tracer très brièvement ce que les Ecoles de l'avenir demanderaient de leurs professeurs, car la plus grande partie du succès dépendra évidemment d'eux. Comme les enfants imitent leurs capitaines, ceux-ci imitent les professeurs qu'ils aiment.

Nous ne divisons donc pas le corps enseignant en instituteurs et en professeurs, comme il en est l'habitude, mais en « enseignants » et en « éducateurs ». C'est de l'éducateur à tous les degrés que nous allons parler, et qu'on nous excuse de l'idéaliser un peu, car il faut viser très haut pour atteindre à quelque chose.

Il est évident que pour produire des hommes harmonieux, il faudrait des éducateurs bien équilibrés, auxquels « rien d'humain n'est étranger ».

Au point de vue *moral* et *physique*, nous pourrions dire simplement qu'ils devraient avoir atteint ce que nous atten-

le plus puissant, et l'Etat subventionnerait d'après la valeur mesurée par des moyens intelligents et justes (pas des examens dans l'acception actuelle du mot) les différentes écoles.

(1) L'Ecole Nouvelle de Chailly, près Lausanne, fondée en 1905 par M. Vittoz, est une école de ce genre. Sur 155 élèves, environ 120 sont des externes, qui restent à l'Ecole toute la journée et rentrent chez eux à Lausanne, le soir.

dons des meilleurs capitaines dans les Ecoles Nouvelles. Cela suffirait-il ? Examinons ce que le Dr Reddie exige d'un candidat (1) :

« Il doit avoir les qualités suivantes :

« A) *Au point de vue moral*, il doit être un chrétien et un *gentleman* (2), avec des habitudes de ponctualité et d'homme d'affaires.

« Par chrétien, nous entendons qu'il pratique, dans ses actes, dans ses paroles et dans ses pensées, tout ce qui peut réaliser la grande morale qui nous a été enseignée par Jésus-Christ et par les plus grands penseurs de l'humanité.

« Par gentleman, nous entendons que, suivant la parole de Thackeray, il ait un but élevé dans la vie, qu'il sache se diriger dignement, qu'il garde son honneur sans souillure, qu'il mérite l'estime des autres hommes et l'affection de ses intimes, qu'il soit modeste dans le bonheur, qu'il supporte l'adversité avec force d'âme et qu'il se maintienne toujours dans la vérité.

« B) *Au point de vue intellectuel*, il doit connaître à fond les sujets qu'il prétend enseigner.

« C) *Au point de vue physique*, il doit être d'une constitution saine, en bonne santé, énergique, libre de toute faiblesse des yeux, des oreilles, de la voix, etc.

« D) *Au point de vue de l'éducation* : 1° Il doit avoir été élevé dans une école de bonne réputation, devrait avoir acquis l'expérience de la vie en commun à l'école ou à l'Université. 2° Il doit être gradué (ou avoir un diplôme

(1) Dr Reddie, *An educational Atlas*, Londres, 1900 (Allen), p. 13.

(2) Ces deux expressions dans le sens qu'on y attache à Abbotsholme, bien entendu.

équivalent) de quelque institution scolaire reconnue, qui ne doit pas nécessairement être appelée « Université » et peut être étrangère.

« E) *Au point de vue de l'expérience.* Préférence sera donnée à un professeur formé dans une Ecole normale (ou une école équivalente) du pays ou à l'étranger. Un traitement beaucoup plus élevé sera donné à un professeur spécialement expérimenté.

« Il ne sera pas accepté de candidat n'ayant pas l'intention de se consacrer à l'enseignement comme profession à vie, et n'étant pas résolu à prendre des habitudes de méthode ou à donner tout son temps à l'œuvre pédagogique de l'Ecole.

« Note : On espère que les candidats qui se présentent ont l'intention de rester à l'Ecole au moins 3 ans, s'ils sont acceptés. (On donnera la préférence à ceux qui ne fument pas et ne prennent pas d'alcool). »

Il est évident que, plus que toute autre chose, l'éducation exige le feu sacré de ceux qui s'y dévouent. Il faut être convaincu que c'est la profession la plus noble et la plus élevée, quoique relativement mal rétribuée, et l'éducateur devrait pouvoir répéter, après Victorin De Feltre : « Je suis venu pour propager la vertu, non pas pour faire le commerce d'argent (1) ».

Ce n'est qu'en travaillant constamment au perfectionnement de soi, à tous les égards, que le professeur restera jeune malgré les années qui avancent et gardera ainsi la sympathie et le contact avec ses élèves, dont il appréciera les efforts

(1) De'Rosmini, *Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre*. Milan, 1845 (Silvestri), p. 41.

qu'ils dépensent souvent pour arriver à si peu de chose — hélas !

Du reste, les enfants sont d'excellents éducateurs pour le maître qui doit avoir le désir de se connaître lui-même. Tous ses petits défauts et travers ont leurs répercussions immédiates sur les enfants dont il partage la vie, et ce sont des observateurs extrêmement fins, auxquels rien n'échappe. Seul le professeur énergique, poursuivant sans relâche un but désintéressé, sera respecté. Il acquerra d'ailleurs une autorité basée plutôt sur la confiance et l'estime qu'il inspirera à ses élèves que par un usage fréquent de punitions. Mais il n'aura pas peur de s'en servir, au besoin, car, à un homme sans virilité, qui ne fait que menacer, la bonté même ne sert à rien. Sa vie devient une humiliation de tous les instants, puisque les enfants sont les mêmes partout, et n'ont pas de pitié pour la faiblesse de caractère. Ils font tout pour détourner un homme faible de l'éducation, et faut-il leur en vouloir ?

Un jeune homme normal admire la force, et ne veut pas être traité avec trop de douceur. Les éducateurs les plus sévères sont les plus aimés, à la longue, et les élèves savent très bien jusqu'où ils peuvent aller avec chacun d'eux. Les mêmes qui sont indociles et tapageurs avec certains professeurs sont très respectueux avec d'autres.

Tout en les aimant beaucoup, en considérant les meilleurs d'entre eux comme des amis, l'éducateur se gardera d'une familiarité déplacée, dont les élèves lui en veulent, au fond. Le professeur qui cherche la popularité et qui permet, en sa présence, que les élèves critiquent ses collègues, perd vite son autorité et la confiance des élèves, car ces critiques tour-

neront contre lui, un jour ou l'autre. Il sait que la critique est aisée et l'art difficile : il cherchera donc à faire son devoir en première ligne, et, s'il le fait bien, il n'aura pas le temps de savoir ce que font les autres.

*Il saura aussi que l'idéal absolu n'est pas de ce monde, et il ne critiquera que s'il peut proposer officiellement quelque chose de mieux, qui puisse se mettre en pratique.*

Il appréciera la liberté et l'initiative que l'Ecole lui accorde, et il y sera heureux en remplissant bien ses devoirs directs envers l'Ecole et indirects envers lui-même, en augmentant, par ses travaux personnels, sa valeur comme professeur ; car, si l'Ecole lui laisse tant de loisirs, (1) c'est pour qu'en retour, il travaille pour elle et pour lui de cette manière ; il est bien spécialisé dans un certain domaine intellectuel, mais sa spécialisation reposera sur une très large base, et il prendra garde de ne pas devenir un spécialiste étroit, en évitant ce que Münch reproche à la formation des professeurs allemands, en disant : « Ici, les jeunes gens sont comme des ouvriers qui doivent creuser dans une vaste prairie un étroit canal supplémentaire, assez profond pour qu'ils ne puissent pas regarder par-dessus les bords ; et en remontant fatigués, épuisés du creux étroit, ils ont à peine des yeux pour le vaste paysage avec ses fleurs, ses collines et ses groupes d'arbres » (2).

Chaque professeur étudiera donc ce que les grands inspireurs pédagogiques ont écrit, et surtout ce que les prati-

(1) A Abbotsholme, les professeurs ont, en moyenne, une trentaine de leçons (à 45 minutes), à l'Ecole des Roches, une vingtaine (à 55 minutes, par semaine), au maximum.

(2) Münch, *Zukunftspädagogik*, Berlin, 1904, p. 253.

ciens ont fait et font. Ainsi, il se tiendra au courant du mouvement pédagogique, et il regardera vers l'avenir et sera de son temps, au lieu de se perdre dans les détails d'une branche d'étude.

Dans les leçons et partout, il sera un observateur. Il devrait être doublé d'un sociologue et en même temps d'un psychologue, plutôt praticien que théoricien. Il ne fera pas chaque année les mêmes classes stéréotypées, mais il s'adaptera à ses élèves, il donnera un enseignement « sur mesure », d'après l'expression de M. Binet. Il étudiera le caractère de ses élèves et pratiquera aussi la règle excellente énoncée déjà par Salzmann » (1) : « De tous les défauts et mauvaises habitudes de ses élèves, l'éducateur doit chercher la raison dans lui-même ». S'il ne la trouve pas en lui, ce qui sera peut-être le cas, tant mieux ; *mais cette tendance d'esprit toujours prête à la critique de soi-même est indispensable à tout progrès.*

Dans tous ses rapports avec les élèves, il montrera par son exemple toutes les qualités qu'il voudrait leur enseigner. Il tâchera d'avoir plus de volonté, de maîtrise de soi, d'endurance qu'eux, et *il sera plus sévère envers lui-même qu'envers les autres.* Il sera optimiste, de bonne humeur, ayant lui-même la joie de vivre. Il doit avoir le sens de l'à-propos, de la présence d'esprit dans les situations difficiles.

L'éducateur se distinguera aussi par des aptitudes pratiques dans les ateliers et les sports. Les élèves des Ecoles Nouvelles n'ont pas de grandes sympathies pour les pro-

(1) *Ameisenbüchlein*, Leipzig (Reclam), p. 28.

fesseurs incapables de partager leurs jeux et leurs fatigues.

Pour préparer les éducateurs à ce qu'exigent d'eux les Ecoles Nouvelles, il faudrait annexer à chacune une sorte d'Ecole Normale adaptée aux nécessités spéciales de leur vocation. Un stage dans cette Ecole serait obligatoire pour tous les professeurs, et ils n'en sortiraient, pour être titulaires d'un enseignement quelconque, qu'après avoir donné des preuves suffisantes de leur valeur d'éducateur.

En terminant, nous devons constater que nous n'avons rien dit de nouveau. Il est suffisamment reconnu qu'en pédagogie tout ce qui *devrait être fait* a déjà été cent fois répété, mais peu de choses ont été réalisées et prouvées. *Les belles théories doivent être vécues, sans cela elles n'ont aucune valeur pratique.* C'est le grand mérite d'Abbotsholme et de toutes ses émules d'avoir fait revivre des idées presque oubliées. Ignorant Victorin De Feltre et le Philanthropinisme, elles sont arrivées à des résultats tout à fait analogues. Cela prouve que la vérité pédagogique se trouve toujours dans cette direction.

Espérons que cette fois les tentatives de rénovation des Ecoles Nouvelles ne tomberont pas dans l'oubli, que leurs idées vivront, même si elles devaient disparaître toutes un jour.

Les institutions de Victorin et des Philanthropinistes nous donnent une grande leçon pour l'avenir : elles se sont effacées à la mort de leurs fondateurs et de leurs premiers disciples pleins de courage et d'enthousiasme :

Le succès d'une école repose avant tout sur l'influence

personnelle du directeur et de ses professeurs. Travaillons donc sincèrement et discrètement à réaliser cet idéal élevé, qui, heureusement, n'est pas hors de notre portée.

Vu et admis à la soutenance

le 15 avril 1940.

Le Doyen de la Faculté des Lettres  
de l'Université de Paris :

A. CROISET.

Vu et permis d'imprimer

*Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris.*

*Pour le Vice-Recteur,*

*l'Inspecteur de l'Académie :*

ISTRIA.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- BADLEY J. H. — Le mouvement nouveau en éducation, art. de « l'Education », revue pédagogique, 1<sup>re</sup> année, Paris (Vuibert et Nony) n° 4, déc. 1909, pages 513 à 623.
- BASEDOW J. — *Ausgewählte Schriften*, hg. v. Dr H. Göring. Langensalza, 1880.
- BERTIER G. — *La fondation de l'Ecole des Roches*, art. de la « Science Sociale », août-sept. 1907, Paris (Firmin-Didot).
- » *Comptes-rendus des années scolaires 1905-6, 1906-7, 1907-8, 1908-9.*
- Voir : *Journaux de l'Ecole des Roches*, juillet 1906, 1907, 1908 et 1909.
- BINET A. — *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, 1910. (Flammarion).
- BRAND W. F. — *Allerlei aus Albion*. Leipzig, 1891.
- CARLYLE T. — *Sartor Resartus*. Londres, 1904 (Allenson).
- CERESOLE Dr F. — *L'Education physique et l'Ecole* (*Feuille centrale de Zofingue*, n° 3, janvier 1910. Lausanne (Bridel).
- COMENIUS. — *Didactica magna*, Velhagen et Klasing. Berlin, 1908. ch. xxii, p. 99-103, hg. von Dr Luthmer.
- COMPAYRE G. — *L'Adolescence*. Paris, 1910 (Alcan).
- CONTOU E. — *Ecoles Nouvelles et Landerziehungsheime*. Paris, 1905.
- DEMOLINS E. — *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris, 1898.
- DEMOLINS E. — *L'Education nouvelle*. Paris, 1901.
- DEWEY J. — *The School and Society*. Chicago, 1909.
- DÜRERBUND. — *Am Lebensquell*. Dresde, 1909.

- FERRIERE Ad. — *L'Ecole nouvelle en Allemagne, Hermann Lietz*. Lausanne, 1909 (Bridel).
- FERRIERE Ad. — *Neue Schulen, bezw. Land-Erziehungsheime im Ausland*. D. L. E. H. Das 9. Jahr. Leipzig, 1907, p. 97 à 109.
- FOERSTER Dr Fr. W. — *Jugendlehre*. Berlin, 1906.
- » *Sexualethik und Sexualpädagogik*. Kempten et Munich, 1907.
- » *Schule und Charakter*. Zurich, 1907.
- FOERSTER Dr F. W. — *L'Ecole et le Caractère*, traduit par Bovet, Sainte-Blaise, 1909.
- FOREL Dr A. — *Die sexuelle Frage*. Munich, 1907 (Reinhardt), p. 510 à 533.
- FOREL Dr A. — *Die Gehirnhygiene der Schüler*, Vienne, 1908 (Manz).
- FREI Dr W. — *Landerziehungsheime*. Leipzig, 1902 (Klinkhardt).
- FREI Dr W. et ZUBERBÜHLER W. — *Landerziehungsheime*. Zurich, 1902 (Müller).
- GARBOVICIANU Dr P. — *Die Didaktik Basedows im Vergleiche zur Didaktik des Comenius*. Bucarest, 1887.
- GOETHE W. — *Wahrheit und Dichtung*. Stuttgart, Ed. Cotta, 4 vol. (jugement sur Basedow), p. 454 à 458, 4<sup>e</sup> v.
- Great Public Schools, by various authors*. Londres (Edward Arnold).
- GUEX F. — *Histoire de l'Instruction et de l'Education*. Paris, 1906, p. 240 à 269.
- GURLITT L. — *L'Influence de Herbart sur l'Ecole allemande (L'Education, n° 4, décembre 1909)*. Paris (Vuibert et Nony), p. 589 à 592.
- HAMANN. — *Schriften*. Ed. Roth. Briefe, p. 158.
- Journaux de l'Ecole des Roches, 1899-1909*. Paris (Firmin-Didot).
- KANT I. — *Über Pädagogik, hg. v. Dr Th. Vogt*. Langensalza, 1901, 3<sup>e</sup> édit.
- KEY ELLEN. — *Das Jahrhundert des Kindes*, trad. Maro. Berlin, 1908 (Fischer), p. 301 à 312.
- KERSCHENSTEINER Dr G. — *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich, 1905.
- KERSCHENSTEINER Dr G. — *Das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung*. (Compte-rendu d'une conférence). *Der Säemann*, décembre 1909, Leipzig.
- KRAMPE W. — *Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für*

- die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik.* Breslau, 1895, p. 29 à 38 et 226 à 239.
- LACOMBE P. — *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant.* Paris, 1899.
- LIETZ Dr H. — Les principes foudamentaux des « Landerziehungskeime » (*L'Education* n° 1, mars 1909. Paris (Vuibert et Nony), p. 101 à 112).
- LIETZ Dr H. — *Emlohstobba.* Berlin, 1897 (épuisé).
- » *Deutsche Landerziehungsheime.* Das 9. Jahr. Leipzig, 1907.
- » » Das 10. Jahr. » 1908.
- » » Das 11. Jahr. » 1908,
- II. Teil.
- MACH E. — *Über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.* Vienne 1908.
- MARCUSE Dr J. — *Die sexuelle Frage und das Christentum.* Leipzig, 1908.
- MILES E. — *Schools on New Lines*, art. *The Worlds Work.* Londres, 1904, p. 172.
- MOLITOR J. F. — *Herbart éducateur.* *L'Education*, n° 3, septembre 1909. Paris (Vuibert et Nony), p. 420 à 438.
- MONTAIGNE. — *Essais*, Paris (éd. Garnier), livre I, chap. 24-25, et livre II, chap. 8.
- MÜNCH W. — *Sprechen fremder Sprachen.* *Die Woche*, Heft 22, 1909, Berlin.
- MÜNCH W. — *Zukunftspädagogik.* Berlin, 1904.
- MUTHESIUS R. — *Goethe und Pestalozzi.* Leipzig, 1908.
- NATORP P. — *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität.* Tübingen, 1908.
- PAYOT J. — *L'Education de la Volonté.* Paris, 1908.
- PINLOCHE A. — *L'Education en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle : Basedow et le Philanthropinisme.* Paris, 1889 (Colin).
- PESTALOZZI H. — *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, hg. v. K. Riedel. Vienne et Leipzig, 1890 (Pichler).
- QUICK R. H. — *Essays on educational Reformers.* Londres, 1898.
- REDDIE Dr C. — *Abbotsholme (1889-1899), or ten years' work in an educational laboratory.* Londres, 1900 (Allen).
- REDDIE Dr C. — *An educational Atlas.* Londres, 1900 (Allen).
- » *John Bull : his origin and character.* Londres, 1901 (Allen).

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The Old Abbotsholmian*, 1904.

» *Abbotsholme School Magazines*, octobre 1906, févr. et octobre 1907, juin et octobre 1908, févr., juin et octobre 1909.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The educative influences of Haymaking*. Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The educative influences of Bathing*. Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The educative value of life in dormitory*. Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *How is the life in dormitory organised ?* Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The general aims as to Clothing, etc.* Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The rules for the boys regarding clothes*. Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *How are the earth cabinets to be used ?* Abbotsholme Press, 1903.

REDDIE D<sup>r</sup> C. — *The big report sheet*. Abbotsholme Press.

REIN W. — *Zur Frage des Züchtigungsrechts*. *Die Woche*, Heft 11, 1909. Berlin.

ROSMINI dei C. — *Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre*. Milan, 1845 (Silvestri.)

ROUSSEAU J. J. — *Emile*. Paris (éd. Garnier).

RUSKIN J. — *The elements of drawing*. Londres (Allen).

SALZMANN Ch. G. — *Ausgewählte Schriften*, hg. von Ackermann. Langensalza, I. Band, 1897, II. Band, 1901.

SALZMANN Ch. G. — *Ameisenbüchlein*. Leipzig (Reclam).

» *Krebsbüchlein*. Leipzig (Reclam).

*Science Sociale*, n° août-sept. 1907. Paris (Firmin-Didot).

SEIDEL R. — *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*. Zurich, 1909.

SEIDEL R. — *Der unbekannte Pestalozzi*. Zurich, 1909.

SPENCER H. — *Education, Intellectual, moral and physical*, 1878.

TAINÉ H. — *L'Ancien régime*. Paris, 1880, p. 36 à 38, 77 à 78, 111 à 220, 362 à 368.

THALHOFER F. X. — *Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen*. Kempten et Munich, 1907.

TRACY-STIMPFL. — *Psychologie der Kindheit*. Leipzig, 1908.

- TRINIUS A. — *Zum Jubelfest der Erziehungsanstalt Schnepfenthal (Die Woche, Heft 22, 1909, Berlin).*
- VECCHIA P. — *Vittorino da Feltre.* Rome, 1908.
- WAGNER C. — *Jeunesse.* Paris, 1892.
- WHITE A. — *For efficiency.* Manchester, 1902.
- WIESE Dr L. — *Deutsche Briefe über englische Erziehung.* I. et II. Teil, Berlin, 1877.
- WILSON Rev. D. D. — *L'évolution des « public schools » anglaises depuis 50 ans. L'Education, n° 4, déc. 1909. Paris (Vuibert et Nony), 542 à 555.*
- WUNDT W. — *Grundriss der Psychologie.* Leipzig, 1907, pages 349 à 364.
- ZAGLIA M. — *Vittorino da Feltre. Dizionario pedagogico, vol. III, Milan (Vallardi), tr. p. 643 à 649.*



## TABLE DES MATIÈRES

---

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PRÉFACE . . . . .                                                                                          | 1   |
| INTRODUCTION. — Précurseurs de ce mouvement. . . . .                                                       | 9   |
| Victorin De Feltre . . . . .                                                                               | 10  |
| Les Philanthropinistes . . . . .                                                                           | 18  |
| CHAPITRE I. — Le milieu qui a donné naissance à ce nouveau type<br>d'école. . . . .                        |     |
| a) Le milieu social : Les classes dirigeantes en Angleterre. . . . .                                       | 27  |
| b) Le milieu scolaire : Les « Public Schools » anglaises . . . . .                                         | 36  |
| CHAPITRE II. — L'Ecole Nouvelle d'Abbotsholme . . . . .                                                    |     |
| a) Sa fondation (en 1839), et description . . . . .                                                        | 44  |
| b) Son système pédagogique . . . . .                                                                       | 60  |
| c) Ses imitations en Angleterre. . . . .                                                                   | 100 |
| CHAPITRE III. — L'Ecole des Roches . . . . .                                                               |     |
| a) Sa fondation (en 1899) . . . . .                                                                        | 105 |
| b) Comparaison descriptive et critique avec Abbotsholme . . . . .                                          | 110 |
| c) Ses émules en France. . . . .                                                                           | 146 |
| d) Conclusions . . . . .                                                                                   | 147 |
| CONCLUSION. — Etude critique générale du système des Ecoles Nou-<br>velles et réformes proposées . . . . . | 153 |
| APPENDICE. — Possibilités pédagogiques de l'avenir . . . . .                                               | 173 |
| BIBLIOGRAPHIE . . . . .                                                                                    | 185 |

---





